I 4080.

revista de pedagogie

ANUL XXV

1

IANUARIE
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
I PSIHOLOGICE

1990 - IUL. 2005 1 IUL 2014

SOMMAIRE

Ioan Cerghit — Mutations méthodologiques dans l'organisation du processus d'enseignement • **Valentina Filipescu** — Considérations portant sur le traitement différencié des élèves dans l'école générale • **Ion Gh. Stanciu** — L'individualisation du processus d'enseignement dans la pédagogie contemporaine • **Vladimir Krasnaseschi** — La hiérarchisation et le combat des facteurs de réduction des coéficients de la promovation scolaire • **Magdalena Bantó** — Modalités de traitement différencié des élèves dans l'enseignement de premier degré • **Ecaterina Csengeri** — Procedés de différenciacion du processus d'enseignement aux sciences biologiques • **Octavian Mîndruț** — L'individualisation et l'opérationalisation de l'assimilation des connaissances de géographie dans le lycée • **Eugen Noveanu** — La reévaluation par des tests d'un facteur commun dans les habitudes fondamentales de l'appréciation scolaire • **Emil Bâldescu** — L'école des professeurs • **Pavel Petroman** — Les cercles pédagogiques en impasse ? • **Emil Păun** — L'avenir de l'école ou l'école de l'avenir ? • **Livre — Idées.**

CONTENTS

Ioan Cerghit : Methodological Changes in the Organization of the Process of Education • **Valentina Filipescu :** Considerations on the Differential Treatment of the General School Pupils • **Ion Gh. Stanciu :** The Individualization of the Process of Education in the Contemporary Education • **Vladimir Krasnaseschi :** The Hierarchy and the Treatment of the Factors of Reducing the Rate of School Promotion • **Magdalena Bantó :** Ways of Differential Treatment of the Primary School Children • **Ecaterina Csengeri :** Techniques of Differentiating the Process of Education in Biological Sciences • **Octavian Mîndruț :** Individualization and Operationalization of the Acquisition of Knowledge of Geography in the Lyceum • **Eugen Noveanu :** Reevaluation by Tests of a Common Factor in the Fundamental Skills Specific to Foreign Languages • **Dumitru Vrabie :** Frustration Effects of the School Evaluation • **Emil Bâldescu :** Teachers' School • **Pavel Petroman :** Pedagogical Circles at a Critical Point ? • **Emil Păun :** The Future of School or the School of the Future • **Books** • **Ideas**

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ dr. IOAN CERGHIT, învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NIȚA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEȘAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCĂ SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

i 4080.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXV Nr. 1 IANUARIE 1976

CUPRINSUL

Ion Cerghit — Mutații metodologice în organizarea procesului de învățământ 3

Valentina Filipescu — Considerații privind tratarea diferențiată a elevilor în școala generală 7

Ion Stanciu — Individualizarea procesului de învățământ în pedagogia contemporană 11

Vladimir Krasnaseschi — Ierarhizarea și combaterea factorilor de reducere a coeficienților promovării școlare . 17

PROMOVAREA METODELOR MODERNE DE ÎNVĂȚARE

Magdalena Bantó — Modalități de tratare diferențiată a elevilor în ciclul primar 23

Ecaterina Csengeri — Procedee de diferențiere a procesului de învățământ la științele biologice 29

Octavian Mîndruț — Individualizarea și operaționalizarea însușirii cunoștințelor de geografie în liceu 34

Eugen Noveanu — Relevarea prin teste a unui factor comun în deprinderile fundamentale specifice limbii străine 38

Dumitru Vrabie — Efecte frustrante ale aprecierii școlare . . 47

DEZBATERI

Emil Bâldescu — Școala profesorilor 51

Pavel Petroman — Cercurile pedagogice în impas ? 54

26104

CONFRUNTĂRI

Emil Păun — Viitorul şcolii sau şcoala viitorului ? . . . 58

CĂRŢI — IDEI

Nicolae Apostolescu — O apariţie meritorie în literatura pedagogică : Pedagogia generală 61
K. Vladimir — Căi de analiză ergonomică a învăţământului 16
Constantin Comorovski — O nouă traducere din opera lui Comenius . 64
Ion Vlad — O experienţă pedagogică românească . . . 64
Ana-Maria Ichim — „Educacion“ 6

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 1/1976 г.

— Содержание —

ИОАН ЧЕРГИТ, Методологические мутации в организовании процесса обучения ● ВАЛЕНТИНА ФИЛИПЕСКУ, Высказывания смотря диференцированный подход к ученикам общей школы ● ИОН СТАНЧУ, Индивидуализация процесса обучения в современной педагогике ● В. КРАСНАСЕСКИ, Иерархизация и противодействие факторов понижения коефициентов школьного продвижения ● М. ВАНТО, Модальности диференцированного подхода к ученикам начального цикла ● Е. ЧЕНГЕРИ, Способы диференциации процесса обучения на уроках биологии ● О. МЫНДРУЦ, Индивидуализация и операционализация усвоения знаний по географии в лицее ● Е. НОВЯНУ, Пересценивание способом тестов одного общего фактора в основных специфических иносранным языкам навыках ● Д. ВРАБИЕ, Эфекты лишения в школьной оценке ● Е. БЫЛДЕСКУ, Школа преподавателей ● П. ПЕТРОМАН, Педагогические кружки в тупик? ● Е. ПЭУН, Будущее школы или школа будущего? ● КНИГИ-ИДЕИ.

Perfecționarea procesului de învățămînt

MUTAȚII METODOLOGICE ÎN ORGANIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Conf. univ. dr. ION CERGHIT

1. Caracterizată prin dinamism și supleţe, printr-o mare putere de adecvare la cerinţele vieţii şcolare, metodologia procesului de învăţămînt, în înţeles restrîns — de teorie şi practică a metodelor didactice — [1], a rămas în permanenţă deschisă cercetării şi experimentării, unei necontenite înnoiri şi perfecţionări în nemărginirea posibilităţilor creatoare a slujitorilor şcolii. Cu o vigoare şi acuitate incomparabil mai puternice decît în trecut, şi astăzi progresul multilateral al vieţii social-culturale, ştiinţifice şi tehnice se înregistrează nu numai în sistemul de valori care sînt promovate prin intermediul şcolii, ci şi în metodele şi mijloacele înseşi de instrucţie şi de educaţie şcolară. Nu se cunoaşte nici un proiect de reformă sau de reorganizare a învăţămîntului în ultimele decenii care să nu fi vizat cu hotărîre şi necesitatea ameliorării şi modernizării corespunzătoare a metodologiilor de instrucţie şi de educaţie. Pretutindeni se consideră, subliniază Jean Piaget, că „...destinul unei reforme (şcolare n.n.), şi rezultatele ei efective nu sînt în funcţie doar de ţelurile care o animă şi nici numai de caracterul adecvat al noilor structuri administrative şi şcolare puse în serviciul acestor ţeluri. Încă o dată şi într-o măsură preponderentă, succesele depind de metodele pedagogice folosite şi chiar şi cea mai bună planificare este neviabilă dacă ea nu comportă o înnoire metodologică concomitentă cu cea teleologică". [2]

Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 trasează ca sarcină principală reconsiderarea metodologiei de lucru în instituţiile de învăţămînt, reevaluarea actualelor metode didactice şi utilizarea extensivă a celor moderne [3].

2. Principalele mobiluri ale reînnoirii fundamentale a metodelor de învăţămînt nu sînt altele decît aceleaşi impulsuri care propulsează însăşi dezvoltarea neîncetată a întregului nostru sistem de învăţămînt şi anume :

— necesitatea promovării unui nou tip de personalitate umană şi a redefinirii obiectivelor majore ale şcolii ;

— afirmarea crescîndă a învăţămîntului ca forţă a progresului social ;

— impactul revoluţiei ştiinţifico-tehnice asupra conţinutului şi laturii procesuale a învăţămîntului ;

---

[1] A. Handbook of British Educational terms, George G. Harrap et. co. Ltd. London, 1963, ... Les theories de l'action, Hachette, Paris, 1972.

[2] Jean Piaget, *Psihologie şi pedagogie* (trad.), E.D.P., 1972, p. 74.

[3] * * * *Hotărîrea plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului în R.S.R.*, Ed. politică, 1973, p. 38—39.

— organizarea activității școlare pe baza unei noi strategii a legării învățămîntului de practică, de producție ;

— orientarea sistemelor de învățămînt după principiul educației permanente ;

— progresele tehnicii moderne în domeniul mijloacelor de comunicare interumană și necesitatea valorificării lor în folosul organizării instrucției și educației ;

— valorificarea celor mai recente realizări ale științelor psihologice și pedagogice.

Vom insista, deocamdată, doar asupra cîtorva aspecte ce stau sub incidența reconsiderării finalităților și funcțiilor învățămîntului modern.

3. Prefacerile fără precedent și mutațiile pe care le cunoaște societatea contemporană, asociate unor condiții specifice ce țin de structura socialistă a sistemului nostru social, sînt de așa natură încît afectează profund ființa umană în întregul ei mod de existență și de acțiune, în întreaga ei configurație spirituală. Niciodată în trecut omul nu a fost pus în situația să joace un rol mai activ și mai decisiv ca astăzi, în toate sectoarele vieții social-umane ; nicicînd nu i s-a cerut o mai mare capacitate de gîndire creatoare și de acțiune constructivă, de cercetare și de previziune ; nicicînd el nu a avut nevoie de mai multă inteligență și imaginație, nu a trebuit să dovedească mai mult spirit de invenție și de inițiativă, mai mult entuziasm și voință pentru a traduce în viață gîndurile și inițiativele sale consacrate edificării unei societăți socialiste multilateral dezvoltate. Confruntată cu o nouă structură a cerințelor social-umane, instrucția și educația școlară se văd nevoite să-și redefinească propriile țeluri și să dea o nouă orientare dezvoltării plenare a personalității în acord cu problematica cu care este confruntat omul zilelor noastre și mai ales cel de mîine. Cu deosebire școala se vede nevoită să exerseze și să cultive acele facultăți și funcții mintale, corelate cu asemenea calități moral-politice care să pregătească personalități puternice, multilateral și armonios dezvoltate, capabile să se angajeze activ și creator în efortul constructiv atît de grandios ce se desfășoară la noi. „Pentru realizarea noii orînduiri — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — sînt necesare nu numai mijloacele materiale, ci în primul rînd transformarea omului. Pînă la urmă omul este forța hotărîtoare a tuturor transformărilor revoluționare din societate, din lume. Omului trebuie să-i acordăm deci toată atenția, transformării lui. Trebuie să asigurăm crearea omului de tip nou, revoluționar, combativ, ferm, care să asigure făurirea noii orînduiri"[4] Conștient de natura sarcinilor ce-i revin, învățămîntul trece tot mai mult educația înaintea instrucției și își reconsideră în același timp propria lui metodologie didactică și educativă, angajînd-o tot mai ferm în serviciul unei pedagogii a personalității. Sînt lăsate tot mai mult în urmă metodele informative și descriptiviste, de transmitere și de receptare a unor cunoștințe de-a gata constituite, bazate pe memorie și se dă prioritate celor cu un pronunțat caracter formativ-educativ, apte să contribuie la sporirea funcției educative a învățămîntului, la dezvoltarea celor mai reprezentative forțe ale activității intelectuale (inteligență, gîndire creatoare și originală, imaginație creativă, capacitate de evaluare critică a informațiilor, capacitate de decizie, de acțiune prin luare de inițiativă etc.), a fondului aptitudinal și caracterial, fără a neglija, firește, ansamblul necesar de cunoștințe de cultură generală, și de la o vîrstă, și de cultură profesională. Formative nu pot să devină însă decît acele metode care sînt active prin excelență, cele care îl fac pe elev să participe activ la elaborarea însăși a cunoștințelor pe care vrem să le însușească, în loc să le primească de-a gata, prezentate de profesor sau de manual, să depună doar o activitate receptivă. Active sînt acele metode care reușesc *să cultive întregul potențial individual, care caută să respecte condițiile dezvoltării fiecărui individ în direcția capacităților și structurilor lui mentale, a intereselor și aspirațiilor sale personale, în deplină concordanță cu cerințele apropierii de imaginea de om proiectat a deveni principalul agent al dezvoltării noastre sociale*[5]. Caracteristic unor asemenea metode este tendința lor de

---

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea la adunarea consacrată aniversării Academiei „Ștefan Gheorghiu"*, Editura politică, 1975, p. 12.

[5] Apostol Pavel, *Omul anului 2000*, Ed. Junimea, Iași, 1972.

a asigura îmbinarea *activităților de învățare individualizată, independentă* (studiul după manual, observația proprie, instruirea programată, tehnicile de studiu în laboratoarele lingvistice, exercițiul personal etc.) *cu activitățile cooperative, de învățare și de muncă socializată, interdependentă* (ceea ce implică folosirea diferitelor forme ale discuției și dezbaterii, metoda asaltului de idei — brainstorming —, a metodelor de simulare, a tehnicilor de interpretare a rolurilor, a jocurilor, a studiului de caz îmbinat cu discuția colectivă, rezolvarea în echipă a unor probleme și experimente, realizarea în comun a unor proiecte — teme — de cercetare și de acțiune etc.). Sînt, deci, metode care preconizează o și mai pronunțată diversificare și diferențiere a tratamentului pedagogic, permițînd, astfel, copiilor și tinerilor să se realizeze și să se afirme atît individual, cît și în grup, în colectiv [6]. O asemenea îmbinare și alternare a muncii individualizate și a celei socializate (de echipă, de grup), variantă metodologică care implică și promovează cu adevărat personalitatea, devine, cum susține pe bună dreptate Jean Piaget, o cerință primordială a educației progresiste contemporane.

Privită în perspectiva unei asemenea formații de ansamblu a personalității, metodologia procesului de învățămînt reflectă, astfel, nu numai un grad mai înalt de tehnicitate psihopedagogică, ci încorporează tot mai mult și mai evident în sine o nouă filozofie a educației, dedusă dintr-o concepție nouă, marxistă, despre om [7], și aceasta constituie, desigur, una dintre cele mai mari cuceriri ale metodologiei didactice actuale.

4. Ca organism viu și mobil, școala modernă manifestă o deosebită receptivitate la cerințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării sociale. Ea tinde, în toate componentele sale, să se adapteze activ la tumultul vieții, la dinamismul fără egal al dezvoltării economice, la intensificarea activității de producție și de investigație științifică, la această încordare fără precedent a poporului nostru de a cuceri noi culmi ale civilizației și progresului. Chemat să se afirme tot mai mult ca o forță de propulsie a dezvoltării sociale și îndeosebi a dezvoltării economice, învățămîntul înțelege să-și onoreze această misiune, contribuind cu maximă eficiență la valorificarea resurselor umane, la pregătirea cantitativă și calitativă a forței de muncă necesare, la ridicarea nivelului general de cultură și de competență profesională a noilor generații.

Revoluția științifico-tehnică creează o cerere sporită de personal cu o temeinică pregătire, apt să introducă cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii în toate domeniile de activitate productivă, să utilizeze tehnicile și tehnologiile cele mai înaintate. Și cu cît progresul țării noastre se bazează pe o producție mai elaborată, cu atît îmbunătățirea calitativă a procesului instructiv-educativ din toate instituțiile de învățămînt capătă o semnificație majoră, devenind unul din obiectivele prioritare ale politicii școlare a partidului și statului nostru. Optimizarea procesului de învățămînt pe baza adoptării unei metodologii didactice și educative de mare eficiență, susceptibilă să asigure o creștere substanțială a randamentului atît în activitatea profesorului cît și a elevului este impusă, așadar, de însuși *saltul calitativ* pe care dezvoltarea învățămîntului nostru urmează să-l realizeze în viitorii ani, de aspirația lui la criterii de maximă eficiență.

Orientat spre viitor, spre perspectivele de dezvoltare a societății, spre nevoile reale cu care omul de mîine se vede confruntat, învățămîntul se resimte obligat să-și caute *nu numai obiectivele, ci și metodele sale în viitor, și nu în trecut* [8]. Logica procesului de perfecționare a politicii școlare tinde să se desfășoare deci, mai pregnant decît pînă acum dinspre cerințele social-economice și culturale viitoare către conținutul și tehnicile (metodele) învățămîntului [9].

---

[6] Gilbert Leroy, *Dialogul în educație* (trad.) E.D.P., 1974, p. 123.

[7] Țopa Leon, *Categoriile didactice în perspectiva educației permanente*, în Revista de pedagogie, nr. 9, 1974.

[8] Alvin Toffler, *Șocul viitorului* (trad.) Editura politică, 1973.

[9] Emilian Dimitriu, *Idealul educațional și tehnologia învățămîntului*, Revista de pedagogie, 1970, nr. 10.

Într-o societate în curs de evoluţie rapidă în care exigenţele de calificare şi de mobilitate cresc fără întrerupere, metodologia didactică nu poate fi alta decît una care vine să satisfacă cerinţele unui învăţămînt de calitate, formativ prin excelenţă, care să cultive dinamismul şi disponibilitatea pentru înnoire, aptitudinea pentru schimbare, capacitatea de a repune în discuţie şi de găsire a noului, de inovare şi de invenţie. Şi aceasta nu poate să fie decît o *metodologie a „învăţării prin descoperire"*, de vocaţie euristică şi *operaţională* (de răspuns — cum spunea John Dewey), ce trece în mai mare măsură, pe seama elevului, efortul de învăţare, de căutare, de cercetare, de redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoştinţe. Cum societatea noastră are nevoie de oameni activi, dinamici, capabili să stăpînească cunoştinţe active, pricepere şi voinţa necesară de a le transpune în acţiune, în practică, se impune utilizarea acelor metode care sînt în măsură să accentueze caracterul aplicativ, practic, al procesului de învăţămînt, în esenţă metode de învăţare prin acţiunea practică (lucrări experimentale, lucrări practice propriu-zise, exerciţii, participare la munca productivă organizată, proiecte de acţiuni etc.) ; întrucît realităţile vieţii contemporane îl vor pune necontenit pe om în faţa unui nesfîrşit număr de situaţii-probleme, vor căpăta întîietate cercetările de metodologia instruirii prin punere şi rezolvare de situaţii-probleme care cer aplicarea de cunoştinţe, experimentarea de strategii alternative, adoptare de decizii şi evaluare a rezultatelor.

Sînt, în general, metode, care spre deosebire de învăţămîntul tradiţional, încearcă să pună elevul în faţa realităţii, permit acestuia o confruntare directă cu situaţiile autentice de viaţă (metoda studiului de caz, proiectul de cercetare şi de acţiune), cele care cultivă capacitatea de a schimba sau asuma roluri sociale şi de a purta răspunderi (metode de simulare, de asumare şi interpretări de roluri, tehnica jocurilor etc.).

Elaborarea unei asemenea metodologii a procesului de învăţămînt se leagă, prin urmare, strîns de necesitatea afirmării unui nou model de educaţie şi de instrucţie, expresie a unor noi realităţi şi cerinţe specifice epocii pe care o străbatem.

„EDUCACION"

Revista „Educacion" a Ministerului Educaţiei din Cuba, nr. 17 aprilie-iunie 1975, prezintă un număr tematic care impresionează prin varietatea problemelor abordate şi prin originalitatea soluţiilor operative. Articolele sînt centrate în jurul temei : perfecţionarea sistemului de învăţămînt, obiective, structura organizatorică, program, metode, conducere, munca practică-productivă. Totodată, mai prezintă realizările învăţămîntului în U.R.S.S. şi în R.P. Polonă, care susţin tema centrală.

Jose R. Fernandez, ministru al educaţiei, în alocuţiunea rostită la Seminarul naţional al asesorilor pentru învăţămîntul general mediu din provincie, expune principiile fundamentale care stau la baza perfecţionării sistemului de învăţămînt, punînd de acord, într-o formă dialectică, stabilitatea şi mobilitatea.

Dr. Martina Alvarez Otâno ne înfăţişează schema de tranziţie şi introducere treptată a noilor programe, noua structură organizatorică şi modul în care învăţătura marxist-leninistă străbate întregul proces de învăţămînt de-a lungul şcolarităţii

Delia E. Rivero prezintă programa de lectură pentru clasele I—IV, expunînd obiectivele perioadei pregătitoare a predării citit-scrisului, rolul programei de lectură în afară de clasă, obiectivele etapei de consolidare şi perfecţionare a lecturii şi a exprimării orale. De mare însemnătate este capitolul ce se referă la interrelaţia dintre materii, indicînd modul în care se realizează legătura între discipline, pentru a integra primul grad de învăţămînt.

Obiectivele activităţii în grădina şcolară, la care participă toţi elevii claselor I—VI, cîte 6 ore pe săptămînă sînt clar formulate de Julio Casanova. Gloria Alvarez, dr. Rosario Martonelli şi Saida Valdes analizează, cu multă competenţă şi fineţe, noţiunea de măiestrie pedagogică : profunda cunoaştere a filozofiei marxiste, competenţa profesională, capacitatea de a observa şi înţelege copilul, tactul pedagogic, felul de a vorbi, şi de a se comporta la lecţie, exigenţa şi respectul pentru elev, spiritul creator.

Georgina Zavragoitia Ledesme face o comparaţie foarte ingenioasă între investigaţia ştiinţifică şi investigaţia în procesul de instruire. Dă un exemplu de lecţie investigatoare, indicînd comportamentul profesorului şi al elevilor.

Subliniind importanţa etapei pregătitoare în clasa I, Mercedez Lopez arată obiectivele şi activităţile specifice care asigură pentru fiecare elev un nivel de pregătire necesar pentru a avansa fără dificultăţi.

Suplimentul revistei din iulie 1975 cuprinde un material de studiu ce vine în ajutorul cadrelor didactice privind perfecţionarea sistemului de învăţămînt, obiective, căi şi perspective.

Planul tematic pe anul 1976 se remarcă prin multitudinea domeniilor de preocupări : educaţia adulţilor, învăţămîntul superior şi perspectivele învăţămîntului general între 1976—1980.

ANA MARIA ICHIM

CONSIDERAȚII PRIVIND TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN ȘCOALA GENERALĂ

VALENTINA FILIPESCU

I. Considerată componentă esențială a unor principii didactice sau condiție a realizării lor, ridicată, uneori, chiar la rang de principiu distinct, *tratarea diferențiată a elevilor* a constituit, din cele mai vechi timpuri, o preocupare pentru toți marii gînditori și practicieni în domeniul educației tinerelor generații.

1. În condițiile actuale, problema tratării diferențiate este abordată într-o perspectivă mai largă, fiind pusă în relație nemijlocită cu sporirea eficienței nu numai pedagogice, ci și sociale a sistemului de învățămînt în ansamblu.

Sporirea eficienței învățămîntului vizează, în ultimă instanță, integrarea rapidă, ușoară și creatoare a tinerelor generații în viața și activitatea socială. O asemenea integrare este rezultatul îmbinării organice și echilibrate a intereselor generale ale societății cu cele personale, astfel încît fiecare individ să se realizeze în activitatea social-utilă la nivelul maxim al posibilităților sale. Ca urmare, pregătirea tineretului școlar este privită din ce în ce mai mult nu numai strict din punctul de vedere al necesităților economice, respectiv al cerințelor forței de muncă, ci din perspectiva amplă a dezvoltării plenare a personalității fiecărui elev, urmărindu-se cultivarea înclinațiilor, aptitudinilor, intereselor, capacităților, preferințelor individuale pentru un domeniu sau altul de activitate, în scopul armonizării lor cu trebuințele sociale, al valorificării lor optime pentru progresul social. Pe bună dreptate se acreditează ideea că „În ultimă instanță, modernizarea educației se validează în planul umanist-pedagogic prin plenitudinea și valoarea formației educaților" [1]. Subscriind la această idee, subliniem, în același timp, faptul deosebit de important că sarcina educației și instrucției trebuie să fie transformarea individualităților în personalități care să corespundă idealului educativ al societății noastre, formarea omului conform cerințelor, și aspirațiilor societății.

Abordarea tratării diferențiate a elevilor stă sub semnul imperativelor generate de epoca noastră, căutîndu-se soluții echilibrate în raport cu influențele profunde ale revoluției științifico-tehnice și celei sociale asupra învățămîntului. Problema deosebirilor individuale dintre elevi în ceea ce privește capacitățile de însușire a cunoștințelor și ritmul de învățare atrag tot mai mult atenția psihologilor și pedagogilor astăzi, cînd volumul cunoștințelor este în continuă creștere, iar conținutul lor se complică mereu. Pe măsura dezvoltării acestui proces, apar cu deosebită claritate și se adîncesc chiar, atît diferențele menționate dintre elevi, cît și dificultățile de a se elabora un sistem de cerințe școlare care să fie adecvat fiecăruia mai ales în condițiile școlarizării unui număr tot mai mare de copii. Ieșirea din contradicția respectivă este căutată în tratarea diferențiată a elevilor, aceasta reprezentînd — mai ales în ultimul deceniu — una din căile principale folosite de toate sistemele școlare în plin proces de modernizare. Se aduc din ce în ce mai frecvent critici severe școlii „tradiționale" pentru faptul că, ignorînd diversitatea caracteristicilor individuale, unicitatea personalității, nivelează și uniformizează pregătirea tinerilor și, prin aceasta, prejudiciază progresul ființei umane. Se propune înlocuirea acesteia cu „școala nouă" a secolului XX, în care „diversificarea" și „individualizarea" studiilor sînt apreciate drept soluțiile cele mai promițătoare în ceea ce privește reorganizarea școlii în vederea adaptării ei la cerințele noi ale vieții sociale. De altfel, după opinia unor experți de prestigiu ai

[1] *Educația intelectuală*, E.D.P., București, 1971, p. 214.

U.N.E.S.C.O. „revoluția ce se întrevede în domeniul didacticii și al metodicii va consta în individualizarea radicală a instruirii" [2].

Eforturile de găsire a modalităților concrete prin care să se realizeze diversele aspecte ale diferențierii în sistemul și procesul de învățămînt sînt orientate în patru direcții * ce angajează : structura organică a învățămîntului, revizuirea sistemului tradițional de organizare a învățămîntului pe clase și lecții ; diferențierea conținutului învățămîntului, adaptarea tehnologiei didactice la particularitățile individuale și de grup ale elevilor.

2. Tratarea diferențiată înseamnă, în esență, adaptarea învățămîntului la particularitățile individuale psiho-fizice ale copilului, influențarea instructiv-educativă a acestuia în conformitate cu individualitatea sa, înlesnindu-i pregătirea la nivelul posibilităților și intereselor, creîndu-i, în ultimă instanță, o ambianță favorabilă în cel mai înalt grad pentru formarea personalității în ansamblu. În acest sens se afirmă că „ignorarea trăsăturilor individuale, datorită unei atitudini nivelatoare pedagogice, echivalează cu un act de miopie educativă" [3] și, dimpotrivă, „înțelegerea caracteristicilor individului, a reacției lui într-o anumită împrejurare este extrem de importantă pentru a putea prevedea și influența comportarea sa" [4].

Într-un sens mai larg, adaptarea învățămîntului la alte realități pedagogice care depășesc pe cele individuale (mediu, profesiune, sex etc.) poartă denumirea de diversificare [5].

În condițiile sistemului de organizare a învățămîntului pe clase-vîrstă și pe lecții, tratarea diferențiată a elevilor are un anumit specific. Ea se deosebește de activitatea desfășurată de către profesor cu fiecare elev în parte, așa cum se procedează în cazul instruirii unor categorii de deficienți sau a copiilor cu aptitudini artistice. În învățămîntul de masă, o asemenea tratare strict individualizată ar fi nu numai neeconomică, dar și deficitară sub multiple aspecte psihologice, pedagogice și sociale, prezentînd riscul unor exagerări ce, în final, ar putea periclita însuși scopul urmărit.

II. În condițiile învățămîntului românesc, în special cînd „societatea face eforturi pentru a asigura învățămîntul obligatoriu de 10 ani (...)", iar în perspectivă, generalizarea întregului liceu, este necesar „(...) să se găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare" [6]. Întrucît — așa după cum rezultă din indicațiile secretarului general al partidului — prelungirea obligativității școlare incumbă nu numai datoria elevilor de a frecventa școala, ci și datoria școlii, a cadrelor didactice de a lucra în așa fel cu ei, încît să le asigure obținerea succesului la învățămînt, diferențierea activității potrivit particularităților individuale, devine o cerință obiectivă a școlii noastre ce se impune a fi realizată de la primul nivel de școlaritate.

1. În învățămîntul nostru, motivația complexă a necesității tratării diferențiate a elevilor din școala generală decurge, în primul rînd, din *concepția despre funcțiile și obiectivele acestei școli.* Potrivit acestei concepții, în ciclul primar trebuie să se lichideze repetenția, iar în cel gimnazial fenomenul să fie mult diminuat, pentru ca, într-o perspectivă apropiată, să poată fi înlăturat total. Problema diferențierii trebuie privită, de asemenea, și în legătură cu calea adoptată de școala noastră în vederea lichidării repetenției, cale ce constă în : *pregătirea temeinică a fiecărui*

---

[2] T. Husen, *Individualizarea învățămîntului și nivelul cunoștințelor*, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1967.

* O analiză profundă a măsurilor de diferențiere pe plan mondial rezultă din studiile : I. T. Radu, *Strategia diferențierii instruirii și succesul școlar*, „Revista de pedagogie', 1975, nr. 11 ; A. M. Ichim și V. Filipescu, *Diferențierea studiilor, principiu fundamental al învățamîntului obligatoriu prelungit*, „Revista de pedagogie", 1972, nr. 5.

[3] U. Schiopu, *Psihologia diferențială și educativă*, „Revista de pedagogie", 1966, nr. 8—9.

[4] * * * *Despre previziunea științifică*, Editura științifică, 1965, p. 98.

[5] * * * *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura enciclopedică română, București, 1969, p. 136.

[6] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare ținută la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Editura politică, București, 1973.

elev, prin ridicarea calității procesului instructiv-educativ ; prevenirea rămînerilor în urmă la învățătură și combaterea ei în fază incipientă prin acordarea unui sprijin prompt și adecvat, de la caz la caz, *elevilor care întîmpină dificultăți,* astfel încît aceștia să le poată învinge în timpul cel mai scurt și să se poată reintegra cu toate forțele în activitatea desfășurată de colectivul clasei [7].

Concepția pedagogică ce guvernează activitatea din școala noastră conduce la necesitatea *diferențierii muncii cu elevii în cadrul procesului instructiv-educativ desfășurat cu întregul colectiv al clasei.*

Astfel realizată, diferențierea în ciclul primar și cel gimnazial nu contravine prin nimic procesului instructiv-educativ. Dimpotrivă, devine parte organică a acestuia, prezentînd față de alte soluții, avantajul de a fi pe deplin adecvată obiectivelor urmărite în școala noastră generală.

2. Activitatea diferențiată cu elevii din școala generală vizează realizarea următoarelor obiective :

— luarea în considerare a particularităților individuale ale elevilor la organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt ;

— stimularea dezvoltării psihice și a progresului școlar al fiecărui copil, plecîndu-se de la nivelul real atins de acesta în fiecare moment dat ;

— solicitarea permanentă și progresivă a fiecărui elev la eforturi intelectuale maxime, dar obiectiv posibile pentru el ;

— descoperirea cît mai de timpuriu a lacunelor în pregătirea elevilor, a dificultăților pe care le întîmpină ei în învățare, urmată de intervenția promptă și adecvată pentru înlăturarea lor ;

— creșterea ponderii participării active a elevilor la dobîndirea de noi cunoștințe prin efort propriu și la aplicarea lor în practică ;

— asigurarea ritmului propriu, individual de lucru ;

— dezvoltarea interesului general pentru cunoaștere și a dorinței de a învăța, concomitent cu satisfacerea curiozității și a interesului manifestat de elevi pentru anumite domenii ale cunoașterii și activității practice.

3. Din prevederile cuprinse în documentele de partid cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, desprindem pentru școala generală cîteva coordonate ale tratării diferențiate a elevilor. Astfel :

a) Activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe toți elevii. Folosind metode și procedee adecvate, să-i ajutăm pe cei care întîmpină dificultăți la învățătură să le învingă și să se ridice la nivelul celor buni, iar pe aceștia să-i stimulăm pentru a obține rezultate superioare.

b) În tratarea diferențiată a elevilor este necesar să se aibă în vedere faptul că menținerea copilului în condiții de „sub" solicitare în comparație cu potențialul său intelectual, constituie — la fel ca și „supra" solicitarea — o frînă a dezvoltării lui.

c) Intemeindu-se pe concepția științifică asupra raportului dintre dezvoltare și învățare, tratarea diferențiată a elevilor trebuie să se realizeze într-o perspectivă umanistă, incompatibilă cu optica — încă frecvent răspîndită — că elevului slab trebuie să i se dea numai sarcini ușoare, cele mai grele fiindu-i inaccesibile.

d) Diferențierea activității cu elevii nu exclude munca frontală, ci doar îi modifică ponderea în raport cu munca pe grupe și cea individuală.

e) Diferențierea activității trebuie să traverseze întregul proces de învățămînt, fiind introdusă în orice moment al lecției. Ea se aplică atît în activitatea din clasă, cît și în cea din afara clasei organizată cu elevii.

III. Mai mult decît modalitățile de organizare a activității diferențiate cu elevii, *conținutul* propriu-zis al acestei *activități* suscită vii discuții, promovîndu-se opinii diferite cu implicații semnificative pentru practica școlară din diferite țări.

Astfel, după unii pedagogi, realizarea instruirii elevilor potrivit posibilităților lor diferite de asimilare face necesară reducerea pentru unii a volumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi, precum și scăderea cerințelor față de adîncimea lor. De aici, propunerea de a se elabora programe de învățămînt „inferioare" și „superioare", „deschise", „orientative" etc. pe care profesorii să le ajusteze în

---

[7] I. Rizescu și colaboratorii, *Organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt în ciclul primar în vederea creșterii randamentului școlar și a lichidării repetenției,* București, 1974, p. 9.

funcție de specificul elevilor, iar aceștia să le parcurgă atît, cît și pînă unde pot. Alți specialiști susțin necesitatea unor programe de învățămînt unice pentru toți elevii care frecventează aceeași clasă. Avînd în vedere particularitățile copiilor, deosebirile dintre ei, specialiștii respectivi consideră că pentru însușirea conținutului programei nu există decît o singură modalitate viabilă : activitatea suplimentară cu elevii care au nevoie de sprijin, desfășurată sub forma „meditațiilor", „consultațiilor", „programului recuperator" etc., organizate în afara lecției.

Față de asemenea opinii extreme, *în școala noastră actuală* este necesar *să promovăm o concepție proprie*, care, de altfel, se și conturează din ce în ce mai clar. Potrivit concepției adecvate învățămîntului nostru, obiectivele instructiv-educative stabilite pe cicluri școlare și pe clase, pentru fiecare disciplină, precum și conținutul învățămîntului elaborat în conformitate cu acestea, trebuie să fie obligatorii pentru elevii cu același nivel de școlarizare. Realizarea de către toți elevii a obiectivelor și, în consecință, a conținutului prevăzut în documentele școlare trebuie să se obțină folosindu-se sisteme metodice și strategii de instruire adecvate particularităților individuale și de grup ale elevilor clasei. Activitatea în cadrul lecției este calea de bază a dobîndirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Ea poate fi însă potențată și completată cu efectuarea independentă de către elevi a temelor pentru acasă. Aceste teme pot și trebuie diferențiate de la un elev la altul, potrivit particularităților fiecăruia, în ceea ce privește volumul, nivelul de dificultate, obiectivele specifice urmărite și chiar conținutul.

Promovarea unei asemenea concepții nu exclude posibilitatea cadrului didactic de a adapta conținutul la particularitățile elevilor cu care lucrează. Dimpotrivă, i se recomandă chiar, abordarea creatoare a conținutului. Astfel, diferitele teme, capitole, lecții pot fi și chiar trebuie, supuse unei prelucrări metodice menite să asigure apropierea conținutului de nivelul de pregătire al clasei, de particularitățile membrilor ei, de condițiile de mediu și locale în care funcționează școala.

O asemenea folosire diferențiată a conținutului vizează : planificarea de către fiecare cadru didactic a numărului de ore pentru studiul diferitelor teme și capitole ; stabilirea sistemului adecvat de lecții și a tipologiei acestora ; alegerea căilor de abordare a noilor cunoștințe — lineară sau concentrică —, a modalităților de îmbinare a inducției cu deducția ; folosirea diferențiată a exemplificărilor ; stabilirea temelor pentru acasă ș.a.

Prin conținutul său, activitatea desfășurată cu elevii, individual sau în grupuri mici în vederea asigurării succesului școlar al tuturor, se deosebește de acel gen de activitate pe care o efectuează ei atunci cînd rezolvă individual teme cu un conținut comun și cu același grad de dificultate stabilite de către cadrul didactic pentru întregul colectiv al clasei.

Pentru a se realiza tratarea diferențiată a elevilor prin toate componentele procesului de învățămînt, prin întreaga activitate de predare-învățare desfășurată în clasă și prin efectuarea temelor acasă, sînt necesare atît elevilor, cît și cadrelor didactice, anumite instrumente și tehnici de lucru care să fie elaborate și folosite după o metodologie corespunzătoare obiectivelor urmărite *. Asemenea instrumente ar preveni practica încă frecventă de a desfășura activitatea didactică fie după nivelul așa-numitului „elev-mediu" care — sub aspectul structurii funcționale psihofizice, al apartenenței tipologice, al proceselor cognitive, voliționale, afective etc. — în realitate nu există, fie după nivelul „elevilor cu pregătire mediocră — grup adesea identificat în clasă, dar care n-ar trebui să polarizeze întreaga atenție a cadrului didactic. Esențială trebuie să fie preocuparea permanentă pentru toți elevii în vederea stimulării dezvoltării psihice și progresului școlar al fiecăruia pînă la nivelul maxim al posibilităților sale.

* A se consulta în acest sens, articolul : M. Banto, *Modalități de tratare diferențiată a elevilor în ciclul primar* de la pag...

INDIVIDUALIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN PEDAGOGIA CONTEMPORANĂ

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

Printre multiplele probleme discutate în literatura pedagogică de astăzi, individualizarea învățămîntului ocupă, fără îndoială, un loc de prim ordin. De-a lungul mai multor decenii, în acest domeniu au fost oferite numeroase soluții, din care practica școlară a îmbogățit și validat pe unele, iar pe altele le-a infirmat. O tratare diacronică a problemei individualizării procesului de instruire oferă posibilitatea cunoașterii condițiilor în care a fost pusă această problemă, a varietății soluțiilor oferite, precum și a evaluării eficienței acestora. La capătul analizei ce se va întreprinde vom putea fi în măsură să apreciem, în cunoștință de cauză, valoarea a ceea ce s-a gîndit și realizat mai semnificativ în acest domeniu, în școala și pedagogia contemporană.

* * *

Chiar dacă ideea luării în considerare a particularităților individuale ale elevilor în procesul de instrucție este foarte veche (de la Aristotel și Quintilian), ea a devenit una din tezele fundamentale ale teoriei pedagogice abia în pragul secolului nostru. Marii teoriticieni ai educației din veacurile XVII-XIX (Comenius, Pestalozzi, Herbart ș.a.) au fost preocupați, mai ales, să ofere practicii școlare *metoda* prin care orice educator putea instrui pe orice elev. Accentul se punea pe acele modalități de predare care vizau un cerc larg de elevi și care îi obligau la un ritm comun de lucru.

Dacă în condițiile anterioare generalizării învățămîntului primar obligatoriu rămîneau în școală numai copii care rezistau, prin calitățile lor native, unui anumit ritm de instruire, după instituirea obligativității a apărut o nouă problemă — aceea de a-i ajuta pe toți copiii să parcurgă cu eficiență anii de școlaritate.

Cercetările de psihologie (Wund, Ribot ș.a.), ca și cele cu caracter pedagogic ale lui A. Binet, A. Lay, E. Meumann ș.a., din jurul anului 1900, au demonstrat, pe cale experimentală, că între copiii de aceeași vîrstă există diferențieri — uneori destul de mari — în ceea ce privește capacitatea de asimilare, ritmul de lucru, rezistența la efort etc.

Pe baza observațiilor empirice și a cercetărilor din această epocă s-a conturat ideea înlocuirii clasei eterogene cu *clase omogene*, care cuprindeau elevi cu un nivel de pregătire și dezvoltare intelectuală foarte apropiat. Una din primele încercări de acest gen se datorește germanului Sickinger care, în 1900, a creat cunoscutele clase omogene de la Mannheim [1].

În aceste clase, elevii au fost grupați în trei categorii :

a) elevi cu dezvoltare intelectuală normală, care se integrau ritmului de instrucție al școlii (clase normale) ;

b) elevi care datorită unor deficiențe de natură fizică sau psihică erau mult rămași în urmă, fără a avea posibilitatea să se reintegreze în grupa celor normal dezvoltați (clase auxiliare) ;

[1] Cf. Dr. Sickinger, *Der Unterrichtsbetrich in grossen Volksschulkörpen*, Mannheim, ed. a 2-a, 1911.

c) elevi care manifestau o rămînere în urmă de scurtă durată, provocată de prezență neregulată, de îmbolnăvire temporară etc. (clase de recuperare). Elevii din această categorie erau ajutați să depășească rămînerea în urmă și să se integreze în ritmul „clasei normale".

Ulterior, în sistemul Mannheim s-a adăugat un nou tip de clasă pentru copiii „supradotați", cu o programă în care erau prevăzute cunoștințe suplimentare față de cele destinate „clasei normale".

Gruparea elevilor după posibilitățile lor intelectuale, utilizarea unor programe diferențiate și înaintarea fiecărei grupe după un ritm propriu constituiau — în acea perioadă — un prim pas în direcția individualizării învățămîntului.

Inovația adusă de dr. Sickinger la Mannheim n-a rămas singulară. Ea a fost reluată în S.U.A., unde, în 1918, în urma unor cercetări care relevau că eșecul școlar s-ar datora, mai ales, unei scăzute dezvoltări intelectuale a elevilor, au fost organizate școli cu 3-5 tipuri de clase (sistemul Oakland, planul Trinidad ș.a.) [2]. Elevii erau grupați în clase A.B.C... după indicele de inteligență obținut cu ajutorul testelor. Programele erau diferite de la un tip de clasă la altul.

Sistemul de organizare a claselor omogene a dovedit, cu timpul, că avea numeroase deficiențe. Gruparea elevilor pe baza testelor a fost nu de puține ori viu criticată. Rezultatul uneori întîmplător al unui test hotăra asupra evoluției ulterioare a copilului. Această evoluție putea fi frînată în urma utilizării unei programe care abia mai tîrziu se dovedea a fi sub posibilitățile reale ale copilului. În afară de aceasta, după un timp oarecare, în clasa omogenă avea loc o ierarhizare a capacităților care, pînă la urmă, ducea din nou la o grupare eterogenă [3].

Este cunoscut faptul că, în timpul anilor de școală, numeroși elevi își schimbă poziția în ierarhia capacităților din clasă; în timp ce unii urcă scara acestei ierarhii, alții o coboară. Sistemul claselor omogene îi fixează însă pe copii într-o anumită grupă, cu o programă sub sau peste puterile lor, frînîndu-le astfel dezvoltarea.

Este adevărat însă că în condițiile de acum 6-7 decenii, cînd elevii cu diverse deficiențe erau amestecați printre cei ce aveau o dezvoltare normală, separarea acestora se impunea. În aceasta și constă de fapt elementul pertinent cu care s-au impus în istoria școlii *clasele omogene.*

În deceniile din urmă însă, teoria pedagogică oferă — cum vom vedea — alte soluții, mult mai eficiente, care pun în valoare înclinațiile și aptitudinile variate ale elevilor.

Individualizarea învățămîntului a însemnat, la începutul secolului, mai ales orientarea elevilor spre un conținut diferențiat, potrivit înclinațiilor și intereselor specifice fiecărui elev. Pe această linie a mers și Edouard Claparède care, în 1907, la un congres de pedagogie din Geneva, a reușit să exprime spiritul nou al pedagogiei din acea epocă prin formula „l'école sur mesure". În concepția pedagogului elvețian „școala pe măsură" însemna: a) clase omogene; b) clase mobile (organizarea claselor pe obiecte de învățămînt, nu după vîrstă); c) sistemul opțiunii pentru anumite discipline școlare, potrivit înclinațiilor elevilor-sistem promovat, mai ales, de J. Dewey.

Puternicul curent al *educației noi*, care a dominat gîndirea pedagogică din prima jumătate a secolului nostru, a făcut din ideea „școlii pe măsură" una din tezele sale teoretice fundamentale. Aproape tot ceea ce s-a realizat — teoretic și practic pînă către mijlocul secolului, în direcția individualizării învățămîntului, aparține spiritului *educației noi*, promovat de marii teoreticieni ai educației: Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière ș.a. Individualizarea procesului de instrucție apărea ca un corolar al două principii fundamentale ale educației noi: întemeierea învățămîntului pe interesele copilului și dezvoltarea acestuia prin satisfacerea tendințelor sale spre activitate spontană. Este adevărat, aceste prin-

---

[2] Cf. Emil Plachard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Lauvain, Paris, 1968, p. 362—365.

[3] Cf. Arnould Clausse, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement renové*, Paris, 1972, p. 185.

cipii au orientat teoria şi practica şcolară — mai ales în primele două decenii ale secolului nostru — spre un spirit individualist în educaţie. Nici mai tîrziu ideea de individualizare n-a fost complet desprinsă — în concepţia educaţiei noi — de tendinţa spre individualism; dovada cea mai convingătoare o constituie sistemul de instruire a elevilor iniţiat de Heler Parkhurst, în 1919, şi cunoscut sub numele de *Dalton Laboratory Plan* (statul Massachussetes, S.U.A.)[4]. În această şcoală, întregul volum de cunoştinţe a fost împărţit în unităţi de lucru; fiecare elev se angaja, în faţa profesorului — prin contract scris — că va încheia studiul într-o anumită perioadă de timp. Avînd la dispoziţie biblioteci, laboratoare etc., elevul lucra independent, apelînd la sprijinul profesorului numai cînd aprecia că nu poate învinge singur dificultăţile studiului, iar atunci cînd considera că este pregătit, elevul cerea să fie supus unei probe de verificare; dacă reuşea, se trecea la încheierea unui nou contract.

Spre deosebire de clasele omogene, unde factorul variabil îl constituiau *programele*, în planul Dalton, toţi elevii aveau de parcurs aceeaşi programă, diferit fiind *ritmul de lucru* al elevilor; fiecare putea progresa potrivit înclinaţiilor şi însuşirilor sale personale. Se poate spune, de aceea, că în sistemul propus de H. Parkhurst ideea individualizării învăţămîntului este dusă mult mai departe decît în cazul claselor omogene.

Deşi inovaţia introdusă de H. Parkhurst a pătruns şi în alte ţări, mai ales în Anglia, ea a fost criticată atît de apărătorii entuziaşti ai ideii de individualizare, cît şi de către aceia care continuau să sprijine ideea unui învăţămînt colectiv, condus de către profesor. Primii aveau în vedere faptul că în planul Dalton toţi elevii erau obligaţi să parcurgă aceleaşi programe, iar ceilalţi au criticat, mai ales, reducerea ponderii activităţilor colective, precum şi renunţarea la rolul conducător al profesorului în procesul de instruire.

O altă iniţiativă, tot americană, şi din aceeaşi perioadă, a oferit noi modalităţi de individualizare a învăţămîntului. Este vorba de *sistemul Winnetka*, creat de către Carleton Washburne. Şi aici elevul are posibilitatea să progreseze în ritmul său propriu; mai mult, el poate progresa în ritmuri diferite la diversele discipline de învăţămînt (poate fi într-o clasă la geografie, şi în alta la matematică, cu 1-2 ani în avans sau în urmă). Pe de altă parte, C. Washburne a introdus încă un factor variabil: *modalitatea de instruire.* În şcoala sa, activităţile individuale, alternau cu cele colective — cu întreaga clasă sau pe echipe (3 ore de muncă individuală şi 2 de activitate în comun). Deşi sistemul Winnetka evita unele exagerări ale planului Dalton, nici el n-a fost scutit de unele critici. Acestea vizau mai ales faptul că, acordîndu-se elevului libertatea de a progresa în mod inegal la diverse discipline, se nesocotea cerinţa corelaţiei obiectelor de învăţămînt.

Deceniile trei şi patru din secolul nostru au adus în problema individualizării învăţămîntului unele elemente noi, bogate în sugestii pentru perioada actuală. Mai întîi, a apărut ideea individualizării învăţămîntului în condiţiile *socializării elevilor.* Se căutau astfel noi sisteme de educare şi instruire care să evite pericolul cultivării individualismului. Astfel, în deceniul al treilea, doi institutori francezi (Roger Cousinet şi Celestin Freinet) şi un profesor universitar german (Peter Petersen) au iniţiat *sistemul individualizării procesului de învăţămînt în condiţiile instruirii în grup a elevilor.*

În perioada interbelică, sub impulsul cerinţelor obiective ale societăţii, cărora le veneau în sprijin rezultatele unor cercetări de sociologie şi de psihologie genetică, educaţia nouă, fără a renunţa la ideea unei „şcoli axată pe copil", este intens preocupată de cultivarea în rîndul elevilor a capacităţii de cooperare. Iniţiativele lui Cousinet, Freinet şi Petersen sînt tocmai expresia unor căutări în această direcţie.

Cu toate deosebirile de nuanţă, cei trei au propus un sistem de educaţie şi instrucţie prin care echipa întreagă era angajată la o temă comună; fiecare

[4] Cf. H. Parkhurst, *Education on the Dalton plan*, New-York, 1922.

din membrii grupului participa la îndeplinirea acesteia pe măsura puterilor și înclinațiilor sale [5]. Se întîlneau astfel două idei fundamentale ale pedagogiei contemporane : a) *adaptarea învățămîntului la particularitățile individuale ale elevilor* și b) *executarea activităților corespunzătoare acestor particularități laolaltă cu ceilalți*, în așa fel încît sarcina repartizată grupei se realiza prin cooperarea tuturor. Munca pe echipe oferă, fără îndoială, unele avantaje față de clasele omogene ; fiecare elev își găsește un loc al său în activitatea grupei, își poate valorifica înclinațiile printr-o activitate utilă grupului.

Obiecțiile formulate la adresa muncii în grup au vizat atît sistemul de relații stabilit între membrii grupului (faptul că unii dintre ei tindeau să profite de munca altora — Cousinet — sau să se instituie ca șefi permanenți ai comunității de muncă — P. Petersen), cît și ideea de a lăsa fiecăruia deplina libertate de a-și alege partea din temă care-i convenea ; principiul socializării era astfel dominat încă de individualism. Sistemul muncii pe grupe are însă meritul de a fi relevat necesitatea îmbinării principiului individualizării cu acela al socializării educației.

În deceniul al patrulea au fost oferite noi soluții pentru individualizarea învățării, accentul punîndu-se, de data aceasta, pe utilizarea unor *tehnici de instruire adaptate particularităților individuale ale elevilor* în condițiile învățămîntului colectiv. Pedagogul elvețian Robert Dottrens este autorul unui experiment bogat în sugestii pentru individualizarea învățămîntului. [6]. În școala experimentală de la Mail, el a individualizat activitatea de instruire a elevilor din învățămîntul primar cu ajutorul fișelor (procedeu adaptabil și învățămîntului secundar). R. Dottrens propunea patru grupe de fișe :

1. *fișe de recuperare*, utilizate pentru a umple anumite goluri în pregătirea elevilor, pentru a întări anumite deprinderi ;

2. *fișe de dezvoltare*, pentru elevii care — stăpînind cunoștințele prevăzute de programă — pot să-și lărgească pregătirea mai ales în domeniul pentru care au înclinații, aptitudini ;

3. *fișe de execuție*, cu dificultăți crescînde, menite să pună elevii în situația de a aplica anumite cunoștințe în scopul formării deprinderilor ;

4. *fișe de autoinstrucție*, prin intermediul cărora elevii asimilează noi cunoștințe.

În elaborarea fișelor s-a ținut seama ca ele să ofere diverse grade de dificultate ; de asemenea, în distribuirea lor se aveau în vedere particularitățile pregătirii elevilor. Deși priveau aceeași temă, lucrările executate de elevi erau totuși diferite, diferența provenind din varietatea exercițiilor, din dificultatea efectuării lor.

Utilizarea fișelor, aprecia R. Dottrens, a permis activizarea fiecărui elev și, prin aceasta, realizarea unui învățămînt mai productiv. Chiar dacă se adresau fiecărui elev în parte, fișele nu vizau permanentizarea unor decalaje în pregătirea elevilor, ci, pe cît posibil, apropierea nivelului lor de dezvoltare.

În aceeași perioadă începe să utilizeze fișele — ca modalitate de activizare și individualizare a învățării — și Celestin Freinet. El creează o adevărată tehnică de elaborare, clasificare și utilizare a fișelor care, ca și alte „tehnici Freinet", a cunoscut o largă răspîndire în Franța.

În pedagogia românească interbelică, puternic influențată de spiritul educației noi, problema individualizării învățămîntului a fost deseori abordată. Nu s-a militat pentru introducerea vreuneia dintre marile experimente (Mannheim, Dalton, Winnetka), ci s-a insistat, mai ales, asupra reducerii numărului de elevi într-o clasă, pentru a fi cu putință cunoașterea acestora de către profesor și, în consecință, adecvarea metodelor de instruire la aceste particularități [7].

---

[5] Cf. R. Cousinet, *Methode Cousinet*, în *Le travail par équipes*, B.I.E., Geneva, 1935 ; C. Freinet, *L'imprimerie à l'école*, 1927, P. Petersen, *Le travail par équipes d'après de Plan d' Iena*, în *Le travail par équipes*, B.I.E., 1935.

[6] Cf. R. Dottrens, *L'enseignement individualisé*, Geneva, 1936.

[7] Cf. G. G. Antonescu, *Educație și cultură*, E.D.P., 1972 ; I. C. Petrescu, *Metode pentru studiul individualității*, 1932 ; I. I. Gabrea, *Școala creatoare*, 1927 ; Stanciu Stoian, *Socialismul educativ*, 1932 ; D. Tudoran, *Psihologia educației*, 1942.

Reprezentanții pedagogiei sociale (I. C. Petrescu, Stanciu Stoian) au urmărit realizarea individualizării învățării în condițiile unei educații care își propunea socializarea elevilor.

Interesul manifestat de pedagogia și școala românească din deceniul al patrulea pentru fișele de caracterizare psihologică și pedagogică a elevilor — cu toate deficiențele lor de natură științifică — constituie o dovadă a unui început de preocupări pentru individualizarea învățării și, legat de aceasta, pentru orientarea școlară și profesională.

Teoria și practica didactică de după cel de-al doilea război mondial s-au văzut confruntate cu noi obiective ale instrucției, impuse, cele mai multe, de revoluția științifică și tehnică : cultivarea capacității de inovare, dezvoltarea spiritului de cooperare, însușirea tehnicilor de învățare etc. Pentru atingerea unora din aceste obiective mișcarea pedagogică americană a oferit o soluție pentru care, la început, s-a manifestat un deosebit entuziasm : instruirea programată (cu manuale sau cu mașini). Într-adevăr, instruirea programată, mai ales cea de tip ramificat, părea să fie tehnica didactică cea mai adecvată individualizării învățămîntului : fiecare elev își primește programul, lucrează în propriul său ritm, se autoverifică, devine conștient de propriile sale lacune, pe care caută apoi să le înlăture printr-o activitate independentă.

După aproape două decenii de aplicare, s-a conturat o poziție mai realistă față de instruirea programată. Se recunosc virtuțile ei în activizarea elevilor, în adaptarea la ritmul și capacitatea de efort a fiecărui elev, însă, în același timp, se recunoaște necesitatea completării ei cu alte tehnici — mai ales cu tehnici de lucru colectiv, ca și cu cele care stimulează manifestarea gîndirii divergente.

În domeniul individualizării instrucției, pedagogia deceniilor șapte și opt — pornind de la obiectivele pe care societatea contemporană le pune în fața școlii, întemeindu-se și pe diversele încercări și experimente ale deceniilor anterioare — este aproape unanimă în a recunoaște următoarele teze :

— Individualizarea învățării nu înseamnă învățămînt individual, nu înseamnă renunțarea la învățămîntul colectiv, și aceasta nu numai pentru că din punct de vedere material este imposibil de realizat un învățămînt individualizat. Se știe că, deși diferiți, copiii au numeroase însușiri comune, care permit instruirea lor laolaltă ; mai mult, omul este o ființă socială, care se formează într-o colectivitate umană, potrivit trebuințelor acesteia. Iată de ce individualizarea învățării este corelată — în cele mai multe dintre teoriile pedagogice — cu procesul de socializare a elevilor.

Cerința îmbinării individualizării cu socializarea este și mai pregnant exprimată în mișcarea pedagogică din țările socialiste, care, în condițiile relațiilor sociale existente, are, ca unul din obiectivele centrale ale educației, cultivarea spiritului de colectivitate.

— Individualizarea învățării nu se realizează nici prin constituirea claselor omogene cu programe diferite. Experiența deceniilor precedente a demonstrat că prin utilizarea acestora — dincolo de separarea copiilor cu deficiențe fizice sau psihice — se favorizează crearea unor „casete" școlare, dispariția emulației între elevi, apărînd, în schimb, complexe de superioritate sau de inferioritate[8].

Manifestînd opoziție față de ideea constituirii claselor omogene, cu programe diferite, pedagogii din zilele noastre consideră necesar efortul învățătorilor și profesorilor pentru a asigura, pe parcursul anilor de școlaritate, omogenizarea colectivului cu care lucrează. Este vorba de un nivel foarte apropiat de cunoștințe, de un anumit nivel de dezvoltare a proceselor psihice, de însușirea tehnicilor de instruire etc. Evident, o astfel de omogenizare nu exclude, ci presupune menținerea diferențelor individuale dintre elevi.

— Individualizarea autentică a învățării — strîns corelată cu procesul socializării — se realizează prin alternarea activității întregii clase cu activitatea pe grupe și cu activitatea individuală. Fiecare dintre aceste forme de instruire permite utilizarea unor metode variate de lucru.

---

[8] Cf. Arnould Clausse, *Op. cit.*, p. 185.

— Individualizarea se realizează astfel în condiții optime prin *adecvarea metodelor la posibilitățile individuale ale elevilor*. Devine astfel posibilă asimilarea de către toți elevii clasei a cunoștințelor prevăzute în programă, într-un ritm care îngăduie progresul tuturor.

Pentru didacticienii din țările socialiste (N. G. Gonciarov, Mencinskaia, V. Okon, Buzás László, M. Giurgea, V. Bunescu ș.a), tralarea de către toți elevii clasei a cunoștințelor prevăzute în programă, într-un treaga clasă, pe de o parte, și prin învățămîntul diferențiat pe grupe, pe de altă parte.

— Individualizarea procesului de învățămînt presupune utilizarea unor metode adecvate fiecărui elev, atît pentru dezvoltarea optimă a înclinațiilor și aptitudinilor, cît și pentru dezvoltarea, la un nivel satisfăcător, a acelor însușiri fizice și psihice pentru care nu are dispoziții native proeminente, dar care sînt insistent cerute de societatea contemporană.

Acestea sînt numai cîteva din sugestiile pe care o scurtă privire istorică le oferă școlii de astăzi. Pentru a le pune în practică și pentru a le perfecționa se cere însă o *temeinică cunoaștere a psihologiei elevilor cu care se lucrează* și stăpînirea — *în teorie și în practică — a unor variate metode de instruire.*

CĂI DE ANALIZĂ ERGONOMICĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI*

Sursa și temeiul multor modalități sau încercări mai noi de analiză, diagnostic și ameliorare a sistemelor educaționale, inclusiv pe căi ergonomice, rezidă în asimilarea diferențiată și dozată a proceselor din școală cu marea categorie a activităților umane organizate, specializate și conștient finalizate.

Întemeiată în egală măsură pe experiență și pe cercetări proprii, cît și pe informații din variate domenii, consecventă în fidelitatea față de pedagogie, dar refuzîndu-se claustrării monodisciplinare, lucrarea lui Romeo Dăscălescu se vrea și se realizează, înainte de orice, ca manifestul unei anumite optici, mai puțin obișnuite, asupra travaliului școlar și anume a opticii ergonomice.

De la ultimul război mondial și pînă astăzi, evoluția ergonomiei aplicate în industrie a prezentat destule inegalități, iar concepțiile teoretice și metodologice care au călăuzit-o nu au ajuns nici pe departe la identitate de idei. Cu toate acestea, definindu-și propria poziție, autorul nu ezită să întreprindă un excurs istoric și să fixeze locul cîtorva nume și școli, fără a uita că scopul său ambițios și nu lipsit de curse a fost acela de a insera în universul învățămîntului, cu atîtea trăsături particulare, tot ceea ce este aplicabil sau poate servi ca punct de plecare, chiar dacă provine din alte sfere ale practicii ergonomice.

Așa se face că Romeo Dăscălescu, cu ajutorul ergonomiei învățămîntului și nu al unei ergonomii aclimatizate în școală, lărgește perspectiva perfecționării dialogului dintre profesor și elev, relației elev-mașină de învățare, cunoașterii elevilor de către educatori, cooperării dintre școală și familie.

Principalul său aport ni se pare, deci, a fi nu acela de a ridica pentru prima dată o problemă, ci de a defini, în linii generale, o ergonomie a învățămîntului care, fără a intrapola date din ergonomia industrială, dar și fără a considera procesul didactic drept ireductibil în autonomia sa, deschide modernizării sistemului de învățămînt noi căi de lărgire și de împrospătare. O carte cu un astfel de conținut este de multe ori destinată să provoace obiecții tot atît de greu de susținut sau tot atît de puțin utile, pe cît de mare este și numărul lor.

Desigur, nu toată lumea vede în ergonomie (și nici în pedagogie) o „federație de științe", în schimb nu credem că poate fi negat caracterul său ameliorativ. În privința începuturilor și a dezvoltării ergonomiei în România, ar fi de adus completări, însă importanța lor practică apare momentan relativă, fără a mai vorbi de faptul că volumul nu-și propune ca țel un istoric al domeniului. Concepția de sistem asupra învățămîntului ar fi meritat o expunere mai amplă, dar acest aspect pălește dacă îl comparăm cu schemele în care autorul integrează relațiile fundamentale din învățămîntul tradițional și din cel modern. Punctele de vedere asupra eficienței învățămîntului, ca și subordonarea acestei noțiuni față de cea a randamentului școlar, nu sînt, fără îndoială, unanim acceptate, chiar dacă autorul nu se referă decît la unii dintre specialiștii din țară, dar tezele sale despre sarcina elevului de a ști cum să învețe, despre ameliorarea relației profesor-elev, planul de analiză în vederea evaluării sînt pertinente și interesante.

Am dat cele cîteva exemple de mai sus, considerîndu-le suficient de elocvente pentru impresia dominantă trezită de cartea lui Romeo Dăscălescu : substanța, atractivitatea și originalitatea ei nu trebuie căutate pe parcele, ci în demersul de ansamblu.

Dr. K. VLADIMIR

* Romeo Dăscălescu, *Învățămîntul în perspectiva ernogomiei școlare*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975, 135 p.

IERARHIZAREA ȘI COMBATEREA FACTORILOR DE REDUCERE A COEFICIENȚILOR PROMOVĂRII ȘCOLARE

Dr. VLADIMIR KRASNASESCHI

Definirea și stabilirea ponderii cauzelor care provoacă diminuări ale coeficienților de promovare a elevilor pe cicluri de învățămînt, drept urmare a repetării clasei și a retragerii înainte de absolvire, au cu prioritate un obiectiv aplicativ și anume acela de a contribui la găsirea soluțiilor menite să reducă la minimum pierderile școlare.

În lumina acestui scop și la indicația Ministerului Educației și Învățămîntului, cercetările din anii 1973 și 1974, * deși au urmărit în primul rînd să stabilească proporțiile reale ale fenomenului [1], au parcurs și o primă etapă de analiză și ponderare a factorilor determinanți [2]. În cadrul acesteia, alături de aparatul statistic [3], s-a folosit și o anchetă de opinie în rîndul cadrelor didactice și al părinților, metodă susceptibilă, după cum se știe, să scoată în evidență percepții, reprezentări, interese, aspirații, atitudini care se cer luate în considerare atunci cînd se urmărește adoptarea unor decizii.

Probleme metodologice. În această direcție sondajul de opinie își are importanța sa, cu condiția ca răspunsurile să fie semnificative pentru felul de a gîndi al subiecților, iar în al doilea rînd să poată fi comparate și eventual corelate cu rezultatele unor investigații directe de ordin constatativ și explicativ. Răspunsurile sînt semnificative dacă după efectuarea anchetei se constată că : a) împrăștierea lor statistică îngăduie delimitarea cîtorva aspecte majoritar invocate ; b) curbele fiecăruia dintre răspunsurile date de categoriile diferite de chestionați se suprapun sau prezintă imagini apropiate.

Lotul subiecților chestionați. La chestionarele lansate în cadrul cercetărilor noastre, au fost primite :

— pentru cauzele repetenției, 1 338 răspunsuri privind învățămîntul primar și gimnazial (667 cadre didactice și 671 părinți) și 570 răspunsuri privind liceul (417 cadre didactice și 153 părinți) ;

— pentru cauzele retragerilor, 271 răspunsuri privind învățămîntul primar și gimnazial (202 cadre didactice, 69 părinți) și 212 răspunsuri privind liceul (185 cadre didactice, 27 părinți).

Constatări statistice. a) După cum rezultă din tabelele 1 și 2, cauzele evocate ale repetenției pot fi grupate pe cîteva categorii dense. Astfel, la școala generală, primele 11 ranguri reprezintă 83,34% din răspunsuri, iar la liceu primele 8 ranguri însumează 81,82%.

---

* Desfășurate sub egida Comisiei de coordonare și valorificare a cercetării pedagogice din M.E.I., avînd drept coordonator operativ Institutul de științe pedagogice și bucurîndu-se de sprijinul și colaborarea mai multor instituții de învățămînt superior, cercetările au cuprins în 1973 un număr de 17 000 elevi din învățămîntul general obligatoriu și liceal din 12 județe și municipiul București, iar în 1974 un număr de 159 000 elevi din 14 județe și municipiul București.

[1] Cf. *Pierderile în învățămînt în perioada 1963—1972* (raport de cercetare) 58 p. Institutul de științe pedagogice, Buc., 1973 ; *Pierderile în învățămînt*, 1974, Învățămîntul general obligatoriu și liceal, 81 p., Institutul de științe pedagogice, București, 1974.

[2] Vladimir Krasnaseschi, *Aspecte sociale, economice, psihologice și pedagogice ale pierderilor în învățămîntul din România*, Caietul de studii, referate și dezbateri, Universitatea din București, Laboratorul sociologic, nr. 11, aprilie 1974, 41 p.

[3] Mihai Jigău, *Noi metode pentru cercetarea pierderilor școlare*. Comunicare la dezbaterea științifică „Pierderile în învățămînt ; modalități de prevenire și diminuare a lor", Timișoara, 15—16 noiembrie 1974.

La ambele trepte, primele trei ranguri obţin procente mari (47, 52 şi respectiv 57, 49), iar primul rang este deţinut de acelaşi răspuns.

În acelaşi timp, tabelele 3 şi 4 relevă că nu există, la primele ranguri, diferenţe semnificative între cele două categorii de chestionaţi. Absenţa unor răspunsuri din partea celor chestionaţi poate fi explicată fie prin cunoaşterea insuficientă de către unii părinţi a procesului de învăţămînt şi prin încercarea lor de a-şi menaja copiii, fie prin înclinaţia unora dintre cadrele didactice de a atribui eşecul şcolar al elevului cauzelor familiale.

b) În cazul *retragerilor* premature, tabelele 5 şi 6 ne demonstrează, de asemenea, existenţa unor grupări masive de răspunsuri. Astfel, în şcoala generală primele 6 ranguri însumează 83,40%, iar în liceu 84,41%. Primele trei ranguri grupează 67,90% şi respectiv 71,20% din răspunsuri.

La ambele trepte de învăţămînt, primul rang este deţinut de acelaşi răspuns.

c) Tabelele 7 şi 8 demonstrează că nici în cazul retragerilor nu apar diferenţe semnificative între categoriile de chestionaţi.

Precizăm că în categoria „alte cauze", menţionată în toate tabelele, au fost incluse răspunsurile care vizau : programele şi manualele ; relaţiile interpersonale din familia elevului ; numărul de elevi dintr-o clasă ; influenţa grupului de prieteni ; supraîncărcarea ; sistemul de apreciere şi notare din şcoală ; caracterul nediferenţiat al procesului de învăţămînt ; lipsa deprinderilor de muncă independentă ; legăturile dintre şcoală şi familie. Se observă prezenţa în acest grup a unor factori de mare importanţă, dar care deţin în opinia subiecţilor o pondere prea redusă pentru a ne permite o nominalizare distinctă în tabelele factorilor cauzali principali.

În ansamblu, constatăm că răspunsurile la chestionare îndeplinesc condiţiile statistice formulate anterior şi, ca atare, pot fi luate în considerare la avansarea cîtorva concluzii, precum şi a unor noi ipoteze de lucru.

Analiză. Prin conţinutul şi implicaţiile lor, aceste răspunsuri necesită totuşi o analiză mai nuanţată, deoarece simpla enumerare în ordinea frecvenţei, cu toate că reflectă anumite reprezentări, nu ne spune nimic despre valoarea operaţională a cauzelor invocate de subiecţi.

Deosebirile dintre cele două criterii apar clar în cazul factorilor „lipsă de interes din partea elevului" la repetenţie şi „refuzul de a învăţa" la retrageri. Din punct de vedere al reprezentărilor, reiese că aproximativ 22% dintre subiecţii care se referă la şcoala generală şi 29% dintre cei care au dat explicaţii pentru liceu sînt înclinaţi să atribuie eşecul şi abandonul şcolar în exclusivitate elevului. De aici *rezultă necesitatea ca iniţiativele şi deciziile destinate a combate factorii de diminuare a coeficienţilor promovării să includă şi măsuri de influenţare a acelei părţi de opinie care manifestă faţă de pierderile şcolare o idee oarecum fatalistă şi o atitudine resemnată.*

Pe de altă parte însă, factorii respectivi au o valoare operaţională cu totul redusă, deoarece nu prezintă cu adevărat cauze, ci stări de fapt, care, în cazul cînd se dovedesc reale, abia urmează a fi explicate. De bună seamă, în cazul cînd există cu adevărat elevi dezafectaţi de propria lor instruire, nu vom izbuti să obţinem o promovabilitate mai mare, doar prin constatarea unei atari situaţii, ci vom fi obligaţi să decelăm factorii care o provoacă, pentru a acţiona asupra lor.

În cu totul altă situaţie se află cauzele şcolare, adică acele răspunsuri ale subiecţilor chestionaţi care vizează deprinderile de muncă independentă ale elevilor, preocuparea cadrelor didactice pentru pregătirea temeinică a acestora, conţinutul şi metodele de învăţămînt, sistemul de apreciere a rezultatelor. Aceste răspunsuri ne apar cu atît mai semnificative, cu cît printre sugestiile făcute de profesori şi de părinţi, cu prilejul aceleiaşi anchete, pentru reducerea cazurilor de repetenţie şi abandon, la primele ranguri în ordinea frecvenţei întîlnim organizarea mai temeinică a orientării şcolare, întărirea colaborării dintre şcoală şi familie, activizarea lectoratelor cu părinţii şi introducerea acestora, acolo unde nu există, ore de meditaţie şi consultaţii pentru elevi, supravegherea mai atentă şi urmărirea mai sistematică a activităţii acestora în şcoală şi acasă, îmbunătăţirea programelor şi manualelor.

Ţinînd seama de faptul că factorii şcolari sînt menţionaţi de 39% dintre subiecţi pentru şcoala generală şi 55% pentru liceu, putem afirma că în repre-

zentarea majorității agenților educativi — cadre didactice și părinți — cauzele și soluțiile operînd în interiorul sistemului de învățămînt au un rol precumpănitor în producerea și combaterea pierderilor prin repetență.

În același timp, răspunsurile din cadrul anchetei care se referă la factorii școlari au valoare operațională, deoarece indică elemente cunoscute și aflate sub controlul școlii. În această direcție, *sînt necesare cercetări nu pentru a defini cauzele ca atare, ci pentru a stabili ponderea fiecăreia din ele în ansamblul complexului situațional școlar, cît și pentru a experimenta diversele soluții.*

După părerea subiecților, un loc destul de important în producerea repetenției îl ocupă și cauzele familiale. Totuși, în cadrul aceleiași reprezentări, ponderea primordială a acestora se realizează în cazul abandonului școlar, unde ocupă primul loc pentru școala generală (35% din răspunsuri) și locul al doilea pentru liceu (27%).

În general, datele din literatura de specialitate confirmă intuiția subiecților potrivit căreia tensiunile și conflictele din familie au efecte nefaste asupra rezultatelor la învățătură ale copiilor, pe care îi traumatizează. Definirea și cercetarea anterioară a acestor factori le acordă o valoare operațională destul de ridicată, dacă îi privim în ansamblu. Pe de altă parte, însă, în această privință *sînt necesare noi investigații și experimente pentru precizarea proceselor și acțiunilor cu ajutorul cărora să se mărească în rîndul părinților motivațiile, interesele, preocuparea pentru instruirea copiilor, competența lor în orientarea, urmărirea și sprijinirea acestora.*

Concluzii : 1. Opinia majoritară a lotului de cadre didactice și părinți care au răspuns la ancheta noastră este că *școala în primul rînd și familia în al doilea rînd au cea mai largă arie de intervenție în vederea măririi coeficienților de promovare.* Faptul că subiecții noștri au fost recrutați și dintre agenții procesului de învățămînt, atribuie acestei opinii multiple semnificații, printre care și aceea că acțiunile de ameliorare vor găsi acum sprijin și spirit de răspundere din partea majorității celor chemați să le ducă la îndeplinire.

2. Acțiunile de ameliorare în cadrul învățămîntului și anume acelea care vizează factorii cunoscuți ai procesului instructiv-educativ, pe care i-au evocat și subiecții, pot începe imediat, deoarece rolul lor determinativ este confirmat de experiența cadrelor didactice și a organelor de îndrumare și control.

3. În același timp cu aceste prime acțiuni, apare și necesitatea unor inițiative care să modifice reprezentările pasiviste ale unor cadre didactice și părinți cu privire la pierderile școlare și care să creeze un climat familial favorabil și stimulativ pentru instruirea copiilor. Desigur că, în această privință, învățămîntul trebuie să se bucure de sprijinul și cooperarea altor organisme.

4. Alături de acțiunile menționate anterior, noi cercetări devin necesare, în special cu privire la : ierarhizarea cauzelor școlare, stabilirea exactă a ponderii cauzelor familiale, definirea și explicarea unor fenomene evocate de subiecți într-un mod insuficient de clar și de operativ.

5. Din punct de vedere științific și metodologic, cercetarea noastră ne-a ajutat să fixăm locul sondajului de opinie în investigațiile cu privire la cauzele și soluțiile pierderilor școlare. În cadrul loturilor de cercetare și apoi al eșantioanelor reprezentative, ancheta de opinie reprezintă doar un prim pas, după care urmează ierarhizarea științifică și modelarea teoretică, atît sub forma unor structuri situaționale (complexe de cauze care își cumulează sau își anihilează reciproc efectele), cît și a dinamicii acestora de-a lungul diferitelor trepte de învățămînt [4]. Numai îmbinînd cercetarea cauzală cu reprezentativitatea statistică, numai depășind ancheta de opinie și abordînd fenomenul de pierdere în mod nemijlocit și numai corelînd toate aceste aspecte în cadrul unei concepții teoretice clare, se poate evita ca examinarea cauzelor să fie sau cazuistică, dar nereprezentativă, sau reprezentativă dar bazată doar pe opinii. Și tocmai aceasta ne propunem să realizăm în cercetările noastre viitoare.

---

[4] Vladimir Krasnaseschi, Mihaela Roman, Narcisa Fornea, *Cauze și remedii ale pierderilor școlare raportate la elev. O abordare interdisciplinară*, comunicare la dezbaterea științifică *Pierderile în învățămînt, modalități de prevenire și diminuare a lor*, Timișoara, 15—16 noiembrie. 1974.

CAUZE ALE REPETENȚIEI ÎN ȘCOALA GENERALĂ

Tabel nr. 1

— Răspunsuri pe întregul lot —

RANG	CAUZE	număr răspunsuri	%
I	Lipsă de interes din partea elevului	300	21,43
II	Aptitudinile elevului	186	13,90
III	Lipsă de supraveghere la școală și acasă	163	12,19
IV	Frecventarea neregulată a cursurilor	85	6,45
V	Îmbolnăvirea elevului	72	5,39
VI	Dezorganizarea familiei	68	5,09
VII	Reținerea elevului acasă pentru activități gospodărești	64	4,78
VIII	Lipsa legăturii dintre școală și familie	55	4,12
IX	Dezinteres din partea cadrelor didactice	49	3 ,67
X	Slabă pregătire școlară	44	3,28
XI	Condiții necorespunzătoare de studiu la domiciliu	42	3,14
—	Alte cauze	210	16,55
		1,338	100,00

CAUZE ALE REPETENȚIEI ÎN LICEU

Tabel nr. 2

— Răspunsuri pe întregul lot —

Rang	CAUZE	număr răspunsuri	%
I	Lipsă de interes din partea elevului	160	28,07
II	Lipsă de supraveghere la școală și acasă	87	15,26
III	Slabă pregătire școlară	81	14,21
IV	Aptitudinile elevului	40	7,01
V	Lipsa deprinderilor de activitate independentă	27	4,73
„	Suprafncărcarea elevului	27	4,73
VI	Frecventarea neregulată a cursurilor	22	3,85
VII	Deficiențe de orientare școlară	21	3,68
„	Dezorganizarea familiei	21	3,68
—	Alte cauze	111	14,78
		570	100,00

Tabel nr. 3

CAUZE ALE REPETENȚIEI ÎN ȘCOALA GENERALĂ

— Răspunsuri pe categorii de chestionați —

RANG pe lot	CAUZE	Cadre didactice				Părinți	
		Rang	Număr răspunsuri	%	Rang	Număr răspunsuri	%
I	Lipsă de interes din partea elevului	I	147	22,04	I	153	22,81
II	Aptitudinile elevului	II	118	17,69	III	68	10,14
III	Lipsă de supraveghere la școală și acasă	III	111	16,65	V	52	7,75
IV	Frecventarea neregulată a cursurilor	IV	57	8,55	VIII	28	4,18
V	Îmbolnăvirea elevului	—	—	—	II	72	10,74
VI	Dezorganizarea familiei						
VII	Reținerea elevului acasă pt. activități gospodărești	V	48	7,20	XII	20	2,98
VIII	Lipsa legăturii dintre școală și familie	VIII	27	4,04	VI	37	5,52
IX	Dezinteres din partea cadrelor didactice	—	—	—	IV	55	8,19
X	Slabă pregătire școlară	VII	31	4,65	XIII	18	2,69
XI	Condiții necorespunzătoare de studiu la domiciliu	XII	13	1,95	VII	31	4,60
		IX	15	2,25	IX	27	4,01
—	Alte cauze		100	14,98		110	16,39
			667	100,00		671	100,00

Tabela nr. 4

CAUZE ALE REPETENȚIEI ÎN LICEU
— Răspunsuri pe categorii de chestionați —

Rang pe lot	CAUZE	Cadre didactice			Părinți		
		Rang	număr răspunsuri	%	Rang	număr răspunsuri	%
I	Lipsă de interes din partea elevului	I	119	28,55	I	41	26,79
II	Lipsă de supraveghere la școală și acasă	III	59	14,16	II	28	18,30
III	Slabă pregătire profesională	II	64	15,36	III	17	11,12
IV	Aptitudinile elevului	IV	31	7,44	V	9	5,89
V	Lipsa deprinderilor de activitate independentă	V	27	6,47	—	—	—
»	Supraîncărcarea elevului	VI	24	5,76	XI	3	1,94
VI	Frecventarea neregulată a cursurilor	VII	16	3,84	VIII	6	3,93
VII	Deficiențe de orientare școlară	IX	14	3,35	VII	7	4,57
»	Dezorganizarea familiei	VIII	15	3,59	VIII	6	3,93
—	Alte cauze		48	11,48		36	23,63
			417	100,00		100	100,00

Tabela nr. 5

CAUZE ALE RETRAGERILOR ÎN ȘCOALA GENERALĂ
— Răspunsuri pe întregul lot —

RANG	CAUZE	Număr răspunsuri	%
I	Îmbolnăvirea elevului	51	18,82
»	Repetarea clasei	51	18,82
II	Reținerea elevului acasă pentru activități gospodărești	44	16,23
III	Condiții necorespunzătoare de studiu la domiciliu	38	14,03
IV	Deficiențe de selecție și orientare școlară	15	5,54
V	Lipsă de supraveghere la școală și acasă	14	5,16
VI	Refuzul elevului de a învăța	13	4,80
VII	Alte răspunsuri	45	16,60
—		271	100,00

Tabela nr. 6

CAUZE ALE RETRAGERILOR ÎN LICEU
— Răspunsuri pe întregul lot —

RANG	CAUZE	Număr răspunsuri	%
I	Îmbolnăvirea elevului	62	29,24
II	Reținerea elevului acasă pentru activități gospodărești	45	21,22
III	Aptitudinile elevului	44	20,75
IV	Repetarea clasei	12	5,66
V	Dezorganizarea familiei	9	4,24
VI	Deficiențe de orientare școlară	7	3,30
—	Alte cauze	33	15,59
		212	100,00

Tabela nr. 7

CAUZE ALE RETRAGERILOR DIN ȘCOALA GENERALĂ
— Răspunsuri la categorii de chestionați —

Rang	CAUZE	Cadre didactice			Părinți		
		Rang	Număr răspunsuri	%	Rang	Număr răspunsuri	%
I	Îmbolnăvirea elevului	II	44	21,78	IV	7	10,14
—	Repetarea clasei	I	46	27,75	V	5	7,25
II	Reținerea elevului acasă ptr. activități gospodărești	IV	28	13,86	I	16	23,19
III	Condiții necorespunzătoare de studiu la domiciliu	III	38	18,81	—	—	—
IV	Deficiențe de selecție și orientare școlară	—	—	—	II	15	21,74
V	Lipsă de supraveghere la școală și acasă	V	14	6,93	—	—	—
VI	Refuzul elevului de a învăța	—	—	—	III	13	18,85
—	Alte cauze		32	10,07		13	18,83
			202	100,00	—	69	100,00

Tabela nr. 8

CAUZE ALE RETRAGERILOR ÎN LICEU

— Răspunsuri pe categorii de chestionați —

Rang	CAUZE	Cadre didactice			Părinți		
		Rang	Număr răspunsuri	%	Rang	Număr răspunsuri	%
I	Îmbolnăvirea elevului	I	58	31,36	III	4	14,82
II	Reținerea elevului acasă pt. activ. gospodărești	II	35	18,93	I	10	37,03
III	Aptitudinile elevului	III	44	23,78	—	—	—
IV	Repetarea clasei	IV	16	8,65	—	—	—
V	Dezorganizarea familiei	V	9	4,86	—	—	—
VI	Deficiențe în orientarea școlară	VI	5	2,70	V	2	7,40
—	Alte cauze		18	9,72		11	40,75
			185	100,00		27	100,00

EDUCAȚIA PERMANENTĂ ÎN LUME

Centru educativ și cultural din Val d'Yerres (Franța), deschis în 1969, este un echipament pilot de educație permanentă : într-un colegiu de învățămînt secundar experimental s-au integrat, în același ansamblu arhitectural și sub o direcție comună, un centru de promovare socială, o casă a tinerilor, o bibliotecă, discotecă, un atelier de animare artistică, un teatru, servicii sociale ale comunei și un centru sportiv.

Centrul deservește o comună de 18 000 locuitori în curs de urbanizare rapidă, aproape de Paris.

În felul acesta se produce o deschidere a lumii didactice către nevoile orașului și a acestuia la aspirațiile lumii didactice de a stimula această participare a tuturor cetățenilor fără de care nu se poate concepe dezvoltarea culturală.

Activitatea educativă permanentă s-a organizat în beneficiul locuitorilor orașului *Grenoble*. Li se oferă atît copiilor cît și adulților participarea la perfecționare, la reciclare. S-au organizat centre de documentare, laboratoare de limbi, ateliere, expoziții.

V. POPOVICI

Promovarea metodelor moderne de învățare

MODALITĂȚI DE TRATARE DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN CICLUL PRIMAR

MAGDALENA BÁNTÓ
Cercetător științific principal, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Rezultatele cercetărilor științifice ale psihopedagogiei contemporane, îndeosebi ale psihopedagogiei marxiste, ne permit să afirmăm că în fiecare copil normal și sănătos pot fi dezvoltate capacitățile necesare îndeplinirii cerințelor școlii. Dezvoltarea acestor capacități poate fi realizată prin organizarea corespunzătoare a activității lor.

Una din modalitățile eficiente prin care se asigură dezvoltarea capacității tuturor elevilor din clasă o reprezintă *tratarea diferențiată.*

La baza organizării și desfășurării activității diferențiate cu elevii stă cunoașterea temeinică a acestora, atît sub aspectul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor pe care le au, cît și sub aspectul capacităților intelectuale generale, a trăsăturilor de personalitate frecvent solicitate în acțiunea de învățare. Totodată, atît cantitatea și calitatea cunoștințelor, cît și dezvoltarea intelectuală generală depinde de motivația elevului pentru învățătură, de anumite însușiri morale și voliționale, cunoașterea cărora este obligatorie pentru desfășurarea unei munci eficiente cu elevul respectiv.

Pentru a cunoaște nivelul complet de pregătire a fiecărui elev și a inteligenței sale generale, pentru a urmări dinamica dezvoltării individuale, evoluția lui în diferite momente ale dobîndirii cunoștințelor este necesară din partea învățătorilor o fină investigație care să descopere nu numai faptele, ci și cauzele ce le-au generat, de exemplu : în cazul unor elevi care fac greșeli ortografice nu este suficientă numai constatarea tipurilor de greșeli, ci trebuie dezvăluite cauzele care stau la baza acestora : insuficienta concentrare a atenției, necunoașterea regulii, lipsa priceperii de a aplica o regulă cunoscută și a automatismelor corespunzătoare etc. Evident că, în unele cazuri, greșelile pot fi efectul întrepătrunderii mai multor cauze, dar totdeauna modalitatea de lucru cu elevul pentru a-l ajuta să-și lichideze lipsurile, trebuie aleasă pe baza cunoașterii cauzelor.

Pentru obținerea datelor necesare privind situația concretă a fiecărui elev, învățătorul are la îndemînă diferite metode și procedee de investigare : observarea activității lui în clasă și acasă, cunoașterea nemijlocită a condițiilor de viață și de lucru acasă, discuțiile cu părinții, discuțiile individuale cu elevii, studierea atentă a lucrărilor scrise de aceștia, analiza cunoștințelor dobîndite de ei avînd ca sistem de referință cerințele programei școlare etc. În procesul instructiv o importanță majoră o are evidența greșelilor tipice, a golurilor în pregătire, a dificultăților întîmpinate de fiecare elev. Evidența trebuie ținută astfel încît să-l ajute pe învățător să știe, în orice moment care sînt acele cunoștințe pentru înțelegerea

cărora elevul are nevoie de ajutor ; care sînt operaţiile de gîndire insuficient exersate ; în ce probleme este nevoie de explicaţii şi indicaţii suplimentare ; unde şi în ce măsură trebuie intervenit pentru dezvoltarea anumitor deprinderi etc. O astfel de evidenţă poate fi ţinută, de exemplu, în clasa I după următorul model.

FIŞĂ ORTOGRAFICĂ-CLASA I *

Numele elevului	Data	Omisiuni de litere	Adăugiri de litere	Literă mare după punct, titlul	Literă mare : nume de oameni, de animale şi date	Punctul	Semnul întrebării	Semnul exclamării	Linie de dialog	Silabe — despărţirea cuvintelor	CE ; CI ; GE ; GI ; CHE ; CHI ; GHE ; GHI	Litera X	Alte observaţii	

La limba română printre greşelile de ortografie tipice, în clasele I—IV se numără şi scrierea cu *n* în loc de *m*, înainte de consoanele *b* şi *p*. Formarea deprinderilor de scriere corectă a acestor grupuri consonantice se face în mod treptat, introducîndu-se exerciţii simple, în care să apară frecvent grupurile *mb* şi *mp*, stimulîndu-se permanent legarea pronunţiei acestor sunete de aspectul lor grafic.

În scopul diferenţierii modului de lucru cu elevii prezentăm un exerciţiu cu diferite grade de dificultate, dar care duc toate la conştientizarea regulii respective. Problemele se rezolvă în mod individual sau în grup, iar controlul şi corectarea au loc după rezolvarea exerciţiului, prin activitate frontală.

De exemplu :

1. Subliniaţi cuvintele în care întîlniţi grupele de litere *mb* şi *mp*.
Feciorul de împărat a încălecat pe calul năzdrăvan. Ionel îşi ajută mama făcînd cumpărături. Astăzi pionierii s-au îmbrăcat de sărbătoare. Nu aruncaţi la întîmplare cenuşa cu jar.
2. Subliniaţi grupul de două litere, care apare în fiecare din cuvintele următoare : împotriva, împodobit, îmbrobodit, cîmpie, îmbinare.
În aceste cuvinte, înainte de literele ... şi ... se foloseşte totdeauna litera ...
3. Continuaţi şirul exemplelor cu cuvinte care conţin grupele de litere *mb* şi *mp*.
Exemple : îmbătrînit, îmbunătăţire, ...
împădurit, împrejurimi .....
4. Dictare : Colegul meu a scris o compunere frumoasă. L-am felicitat şi l-am îmbrăţişat. Eu m-am împrietenit cu el încă de la 15 septembrie. Locuim în aceeaşi direcţie. Mergem împreună spre casă.

În condiţiile sistemului de organizare a activităţii didactice din şcoala noastră — pe clase şi lecţii — realizarea obiectivelor instructiv-educative necesită

* Fişe de ortografie se pot întocmi pentru fiecare clasă, conform obiectivelor din programa claselor I—IV.

folosirea atît a formelor colective de activitate cu elevii, cît şi a celor individuale. Astfel, elevii pot fi antrenaţi în trei forme de activitate : *frontală, individuală* şi *pe grupe.*

Activitatea frontală cu întreaga clasă este cerută pe de o parte de caracterul de masă al învăţămîntului, iar pe de altă parte de virtuţile educative ale colectivului. Activitatea frontală se utilizează în transmiterea noilor cunoştinţe, în special la clasa I şi a II-a, cînd învăţătorul trebuie să explice şi să demonstreze în faţa întregii clase anumite aspecte referitoare la însuşirea citirii şi scrierii, neputînd apela la cunoştinţele anterioare ale elevilor. Chiar şi în celelalte clase este necesar ca problemele cheie ale noului conţinut să fie lămurite în cadrul activităţii frontale, pentru ca apoi să se treacă la altă formă.

Activitatea individuală înlesneşte fiecărui elev să realizeze anumite sarcini şcolare, independent de colegii săi, beneficiind, de la caz la caz, mai mult sau mai puţin de ajutorul învăţătorului. Ea asigură antrenarea elevilor la un efort propriu, desfăşurarea activităţii făcîndu-se la nivelul şi în ritmul posibilităţilor fiecăruia.

Specific pentru şcoala noastră este faptul că munca individuală se organizează în condiţiile activităţii cu întregul colectiv al clasei.

Activitatea în grup constă în efectuarea unor sarcini comune sau diferite de către colective formate din cîte 3—5 elevi. Pentru activitatea în grup sînt caracteristice următoarele trăsături : membrii grupului colaborează în rezolvarea sarcinilor ce le stau în faţă ; îndrumarea muncii lor de către învăţător este mediată, conducerea directă avînd-o responsabilul grupului ; la sfîrşitul activităţii grupele trebuie să-şi prezinte reciproc rezultatele, să realizeze schimbul de informaţii. Întrucît activitatea în grup presupune existenţa unor priceperi şi deprinderi anterior formate la elevi, experimentele conduc la concluzia că o astfel de activitate poate fi organizată cu succes, în cadrul procesului de învăţămînt, începînd cu clasa a III-a. Ca formă pregătitoare a unei asemenea activităţi se recomandă jocul didactic folosit din primele zile de şcoală, încă din clasa I, în special la activităţile în completare.

Activitatea pe grupe şi cea individuală se foloseşte la clasele mici, mai ales în rezolvarea sarcinilor şcolare ce vizează fixarea şi consolidarea cunoştinţelor, aplicarea lor, exersarea unor operaţii, formarea unor deprinderi.

Pentru ilustrarea posibilităţilor de îmbinare în lecţie a celor trei forme de organizare a activităţii cu elevii, prezentăm două exemple, pentru clasa a II-a (gramatică) şi clasa a IV-a (compunere), experimentate de noi *.

Clasa a II-a. *Tema lecţiei :* Subiectul

Obiectivul : Fixarea noţiunii.

I. *Activitate frontală*

— Se scrie un text pe tablă şi se analizează subiectele cu întreaga clasă. **Textul :** Clopoţelul sună. Copiii intră în clasă. Cărţile sînt pe bănci.

După activitatea desfăşurată cu toţi elevii din clasă învăţătorul le dă sarcini diferenţiate.

II. *Activitate diferenţiată*

1. Elevii care lucrează fără dificultăţi în mod independent vor primi sarcina : să formuleze trei propoziţii şi să sublinieze subiectele.

2. Elevii care au nevoie de mai mult sprijin vor primi sarcina : să formuleze trei propoziţii cu următoarele cuvinte-sprijin : mama, şcoala, cartea în care acestea să aibă rol de subiect.

3. Elevii care întîmpină dificultăţi în învăţare vor primi sarcina : să sublinieze subiectele din următoarele propoziţii date : Soarele a răsărit de mult. Lenuţa încă doarme. O rază de soare s-a aşezat pe obrazul fetiţei.

III. *Activitate frontală*

Trecîndu-se în continuare la activitatea cu întreaga clasă, se analizează răspunsurile la fiecare grupă de sarcini.

Activitatea frontală continuă cu analiza unor propoziţii în care subiectul ocupă locuri diferite în cadrul propoziţiei. Propoziţiile sînt formulate în colectiv şi se scriu pe tablă : Ploaia a venit dintr-odată. Astăzi pe neaşteptate a început ploaia.

Propoziţiile cu subiectele subliniate vor rămîne pe tablă.

---

* Modelele de activitate diferenţiată se experimentează în colaborare cu tov. Valentina Filipescu în cadrul temei „Perfecţionarea conţinutului şi a tehnologiei didactice în ciclul primar, în vederea ridicării nivelului de pregătire a elevilor şi lichidării repetenţiei".

IV. *Activitate individuală*

Elevii primesc sarcina să formuleze două propoziții. În prima propoziție subiectul să fie la început, iar în a doua subiectul să fie la sfîrșitul propoziției.

Fiecare elev lucrează singur. Elevii care nu vor reuși să rezolve sarcina în clasă vor continua tema acasă.

•

Clasa IV-a. *Tema lecției :* Descrierea

Obiectiv : Formarea noțiunii de descriere.

I. *Activitate frontală*

Elevii sînt antrenați în jocul „De-a ghicitoarea", care constă de fapt în descrierea unor obiecte sau ființe, folosind cunoștințele lor despre natură, despre obiectele din mediul înconjurător.

Prima ghicitoare este spusă de învățătoare. De exemplu : Ghici, ce e transparent, fragil, cu forma, de obicei rotundă, se găsește în fiecare casă și îl folosim la fiecare masă (paharul).

Învățătoarea formulează și o a doua ghicitoare, dar enumeră incomplet însușirile caracteristice ale unui animal, de exemplu : Are patru picioare, se hrănește cu ghindă. Ghici, ce e ? (poate fi porc mistreț, veveriță).

Se pot pune întrebările : De ce ați putut ghici cu ușurință prima ghicitoare ? De ce n-ați putut recunoaște exact ce animal este descris în ghicitoarea a doua ?

II. *Activitate diferențiată pe grupe*

După activitatea introductivă desfășurată cu întreaga clasă, se trece la activitatea diferențiată pe grupe de elevi, avîndu-se în vedere nivelul pregătirii lor.

a) Elevilor cu dificultăți la învățătură li se indică o lectură care conține descrierea fie a unei clădiri, a unui obiect, plantă sau animal.

b) Al doilea grup de elevi care au nevoie de sprijin, trebuie să citească cu atenție exercițiul nr. 25 din manualul de gramatică (Descrierea, pag. 73—74).

c) Al treilea grup de elevi, dintre cei mai buni, vor selecta fragmente din lecturile literare cuprinse în manualul de citire, care conțin descrierea unei localități, a unui personaj, a unui eveniment etc.

III. *Activitate frontală*

Se citesc mai multe exemple adunate de fiecare grup. Se formulează noțiunea de descriere.

IV. *Munca individuală*

Li se cere elevilor să lucreze independent pe următoarea fișă de lucru :

Fișă de lucru

1. Citește din manual (pag. 74) recomandările pentru alcătuirea unei descrieri.
2. Citește următoarele compuneri :

A. *Culesul roșiilor*

Toamna trecută a fost multă muncă în grădina de legume. Zilele ne aminteau de dogoarea verii. Sub razele calde ale soarelui roșiile s-au copt dintr-o dată. Și noi, copiii, am ajutat la recoltarea lor. Roșiile culese au fost așezate în lăzi pentru ca apoi să fie transportate la oraș.

Gospodinele cumpărau cu plăcere roșiile gustoase și proaspete.

B. *Pătlăgeaua roșie*

Se cultivă în grădinile de legume. Planta se fixează prin rădăcini, puternic înfipte în pămînt. Pe tulpinile ei verzi cresc multe frunze. Printre ele apare fructul, pătlăgeaua, care coaptă, are culoarea roșie.

Îmi place foarte mult să o mănînc cu brînză telemea.

3. Formulează pe scurt, în scris, ce diferență se poate constata între cele două compuneri ?

Pentru elevii cu dificultăți la învățătură, fișa va conține întrebări ajutătoare, de exemplu : Ce conține a doua compunere ?

V. *Activitate frontală*

Compararea constatărilor elevilor asupra celor două compuneri ; corectarea colectivă a răspunsurilor neadecvate.

Pentru fixare se pune întrebarea : Ce fel de cerințe au fost respectate în conținutul celei de-a doua compuneri ? ---

---

Temă pentru acasă

Pregătirea compunerii individuale pentru ora următoare : Culegere de observații și de expresii pentru descrierea școlii, pe baza planului dat în exercițiul 26 din manual.

Pentru diferențierea conținutului activității cu elevii, în condițiile unui învățămînt organizat pe clase și lecții, sînt necesare atît pentru elevi, cît și pentru cadrele didactice, anumite instrumente de lucru adecvate. În acest sens, fișele de lucru (experimentate în Școala generală nr. 122) și caietele de muncă independentă constituie un sprijin eficient în vederea realizării obiectivelor urmărite.

Avantajul esențial pe care îl au instrumentele de muncă independentă constă în aceea că, deși sînt elaborate în conformitate cu obiectivele instructiv educative prevăzute în programele școlare, permit exersarea de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor la diferite nivele de însușire a lor. Această exersare se face în mod susținut și planificat, în condițiile unei activizări permanente și efective a fiecărui elev, antrenînd atît informația stocată, cît, mai ales, pe cea operațională.

Acest aspect prezintă o deosebită importanță, deoarece din numeroasele cercetări efectuate în țară [1] și peste hotare rezultă că folosirea în fixarea și prelucrarea cunoștințelor doar a procesului memorării (corespunzător nivelului informației stocate) duce la rezultate nesatisfăcătoare în asimilare, din cauza lipsei de prelucrare logică, în timp ce instruirea, ce pune accentul pe evidențierea conținutului prin intermediul operațiilor de analiză, sinteză, comparație, abstractizare, generalizare, clasificare, sistematizare și rezolvarea de probleme (corespunzătoare nivelului informației operaționale) dă rezultate deosebite, prin faptul că se realizează o însușire temeinică a cunoștințelor și, totodată, se asigură o dezvoltare a operațiilor gîndirii.

Folosirea fișelor de lucru individual dă posibilitate elevilor să rezolve sarcinile în ritm propriu, conform capacităților și nivelului său de cunoștințe, priceperi și deprinderi. Aplicarea sistematică a fișelor de lucru în procesul de învățămînt asigură însușirea corectă nu numai a sistemului de cunoștințe, ci și a sistemelor de operații ale gîndirii. În acest scop însă, orice fișă trebuie să conțină sarcini de recunoaștere a obiectelor, fenomenelor, legităților etc. Acest nivel are un deosebit rol în clasele mici. Fără să atingă nivelul recunoașterii, elevul va progresa cu greu în însușirea temeinică a cunoștințelor, ajungînd uneori la eșec.

De asemenea, fișele trebuie să conțină sarcini privind denumirea diferitelor obiecte, fenomene. Elevilor li se va cere să răspundă la întrebarea : „Ce este". Și exersarea acestui nivel este necesară, întrucît sînt frecvente cazurile cînd elevii, din cauza vocabularului limitat nu găsesc denumirile corecte, nu folosesc terminologia în mod adecvat.

Reproducerea este un alt nivel ce poate fi exersat prin diferite sarcini : de enumerare, de redare a unor reguli, legi, poezii, descrierea schematică a unui obiect, fenomen. Întrebările tipice prin care elevii sînt antrenați în efectuarea reproducerii sînt : „Ce", „Ce numim ?" „Enumeră..." „Scrie...", „Alcătuiește..."

Aplicarea cunoștințelor este nivelul la care trebuie să ajungă elevul ; cunoștințele dobîndite de el să poată fi utilizate în diverse situații noi. Acest nivel se realizează, de exemplu, prin rezolvări de probleme, efectuarea unor grupări, clasificări, comparații, explicații cauzale etc.

Sarcinile cuprinse în fișa de lucru trebuie adecvate obiectivelor urmărite. De exemplu, fișa de lucru de exersare și fixare a cunoștințelor poate conține următoarele sarcini pentru elevi : să răspundă cu unu sau mai multe cuvinte ; să completeze o propoziție, să alcătuiască o propoziție, să schimbe ordinea literelor ; să introducă litera care lipsește ; să găsească cuvîntul nepotrivit în propoziție ; să introducă cuvîntul care lipsește ; să completeze regula pe baza exemplelor date ; să rezolve rebusuri ; să continue succesiunea cuvintelor (cifrelor) pe baza cunoașterii legităților ; să stabilească asemănări și deosebiri ; să grupeze fenomenele după anumite criterii.

În vederea diferențierii activității cu elevii, potrivit cerințelor concrete, de la caz la caz, învățătorul va folosi fișe de tipuri diferite din punctul de vedere al structurii și a gradului de dificultate.

---

[1] Vezi : Magdalena Bántó, *Determinarea cantității de informație în diverse sisteme de predare*, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1971.

A. Un prim tip de fişe sînt cele cu *conţinut comun* şi respectiv, *cu sarcini unice*. O asemenea fişă conţine, conform obiectivelor urmărite, un număr maxim de sarcini, din care elevul poate rezolva o parte sau toate, potrivit nivelului de cunoştinţe şi ritmului propriu de muncă. De exemplu : la clasa a IV-a la „cunoştinţe despre natură" pentru consolidarea cunoştinţelor elevilor despre aer se poate propune spre rezolvare următoarea fişă.

1. Enumeraţi însuşirile aerului

.....

.....

.....

2. Din ce este alcătuit aerul ? .....

3. Ce se întîmplă cu aerul cînd este cald .....

frig .....

4. Descrieţi cum se formează vîntul

.....

.....

5. Enumeraţi felurile vînturilor după intensitatea lor

.....

6. Comparaţi aerul cu apa

.....

.....

B. Fişele de lucru cu *conţinut unic*, dar cu *sarcini avînd diferite nivele de dificultate*. În fişele respective se introduc informaţii şi puncte de sprijin pentru diferite categorii de elevi, astfel încît devin mai accesibile acele sarcini care sînt însoţite de mai multe informaţii în privinţa rezolvării lor. De exemplu, în cazul fişei despre aer, sarcinile nr. 1 şi nr. 6 pot fi prezentate astfel :

1. Enumeraţi însuşirile aerului :

culoarea .....

mirosul .....

greutatea .....

6. a) Care sînt asemănările între aer şi apă

culoarea .....

mirosul .....

greutatea .....

b) Care sînt deosebirile între aer şi apă

culoarea .....

mirosul .....

greutatea .....

C. Fişele de lucru cu *conţinut diferit* sînt cele ce se dau spre rezolvare elevilor care, dintr-un motiv obiectiv, întîmpină dificultăţi în însuşirea unor teme. Învăţătorul are datoria ca, odată ce a constatat rămînerea în urmă a unui elev, să intervină în timp util cu diferite instrumente ajutătoare, pentru corectarea lacunelor.

Aplicarea fişelor de lucru cu conţinut şi grade de dificultate diferite pentru elevii cu rămîneri în urmă, se face pînă la înlăturarea lacunelor constatate. Fişele respective au un caracter de recuperare şi se aplică paralel cu cerinţele adresate întregului colectiv, fie în cadrul orei, fie în activităţi suplimentare.

Ca orice acţiune educaţională, învăţarea şi dezvoltarea elevului se realizează în condiţii optime în cadrul muncii colective. De aceea, aplicarea fişelor de lucru nu se rezumă la rezolvările pur individuale, ci include în mod obligatoriu şi discutarea colectivă a soluţiilor găsite, a rezultatelor obţiunte.

PROCEDEE DE DIFERENȚIERE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT LA ȘTIINȚELE BIOLOGICE

ECATERINA CSÉNGERI
Cercetător științific principal,
Institutul de cercetări pedagogice
și psihologice

Preocupările tot mai intense pentru evaluarea și optimizarea eficienței pedagogice, sociale și economice a învățămîntului au readus în actualitate necesitatea diferențierii instruirii, considerată, în principal, ca una din căile posibile ale evitării eșecului școlar. Dintre numeroasele modalități de diferențiere a studiilor se acordă prioritate soluțiilor de ordin metodic, de tratare diferențiată a elevilor în procesul lecției, acestea putînd fi introduse mai lesne în practica educațională decît structurile organizatorice și conținuturile diferențiate, asigurîndu-se astfel o ameliorare imediată a randamentului școlar. Coordonatele generale ale perfecționării procesului de învățămînt cum sînt : reconsiderarea raporturilor dintre profesor-elev, elev-elev și elev-obiectul cunoașterii, creează un cadru favorabil realizării unui asemenea obiectiv.

Deși științele biologice nu fac parte dintre acele obiecte de învățămînt care determină într-o măsură cît de cît semnificativă eșecul școlar, reconsiderarea sistemului de evaluare, sondajele și cercetările ce vizează stabilirea nivelului de pregătire a elevilor în acest domeniu, atestă că modul în care se realizează obiectivele prescrise de programe nu poate fi considerat mulțumitor, că se simte nevoia unor măsuri ameliorative, printre care diferențierea activității în clasă poate avea un rol important.

Din cercetările efectuate de noi asupra nivelului de cunoștințe ale elevilor, la clasa a V-a — botanică, rezultă cîteva dificultăți tipice care vizează :

1. Observarea și reproducerea verbală a celor observate ;
2. Reprezentarea prin desen a unor cunoștințe ;
3. Comparația, atît desprinderea asemănărilor cît și a deosebirilor dintre plantele studiate ;
4. Concretizarea generalului prin particular ;
5. Formularea unor definiții ;
6. Reprezentarea și reproducerea etapelor succesive ale unui proces și altele.

Faptul că aceste dificultăți se manifestă la 50—70% dintre elevii cercetați ne indică importanța fenomenului, precum și necesitatea acută de a se lua unele măsuri în consecință, cu atît mai mult cu cît urmările negative nu sînt numai cele imediate ci, după cum presupunem, explică și scăderea interesului elevilor față de studiul științelor biologice, pe măsura înaintării în clasele gimnaziale și apoi în anii de liceu.

În cele ce urmează ne vom ocupa pe scurt de cîteva modalități de diferențiere a tehnologiei didactice, menite să contribuie la diminuarea sau chiar înlăturarea dificultăților semnalate.

1. *Dezvoltarea spiritului de observație și a capacității de a reda grafic sau verbal cele observate.*

Este normal ca pe măsură ce elevii acumulează noi și noi cunoștințe, observațiile lor să devină mai bogate în conținut, să fie redate mai precis și într-un limbaj mai adecvat. Acest proces nu se desfășoară însă în același fel și în același

ritm la toți elevii, ci la unii trebuie stimulat prin exerciții speciale, gradate din punct de vedere al dificultăților lor.

În legătură cu procesul observației în practica școlară, se mai remarcă și un fenomen ciudat. La un număr destul de însemnat de elevi acumularea cunoștințelor în loc să vină în sprijinul elevului, atunci cînd acesta trebuie să studieze prin observare directă o anumită plantă sau părți ale acesteia, cunoștințele acționează ca o frînă, elevul refuzînd să remarce acele calități ale obiectului real care nu concordă cu ceea ce știe despre obiectul respectiv, cu imaginea pe care și-a format-o despre acesta, pe baza studiilor anterioare.

Oricît ar fi de surprinzător, dar am întîlnit elevi în clasa a V-a care afirmau că mărul este roșu, deși fructul din fața lor era galben ; elevi care primind sarcina să observe și să descrie planta din fața lor, au început prin a relata cum este rădăcina, deși aceasta nu se putea observa, fiind vorba despre o plantă în ghiveci ; elevi de liceu care au evitat să spună că broasca pe care se pregăteau să o disece este de culoare gălbuie, pentru că, după cunoștințele lor, ea ar fi trebuit să fie verde. Poate fenomenul se manifestă numai la științele biologice. S-ar putea ca el să constituie o consecință firească a faptului că studiul așa numitelor organisme „tip" a fost dus la extremă, iar observarea variațiilor individuale, a deosebirilor dintre specii, soiuri, rase — lipsește aproape total. Lăsînd la o parte importanța pe care o are inventarierea și opunerea caracterelor variabile celor constante, comune, din punct de vedere al formării noțiunilor (Kabanova-Meler), se vede că aceste procedee sînt deosebit de utile și pentru dezvoltarea spiritului de observație la elevi.

Tratarea diferențiată a elevilor, în vederea remedierii lipsurilor semnalate, poate fi realizată mai ales în acea parte a lecției care este destinată activității independente a elevilor.

Una dintre modalitățile prin care observația poate fi dirijată și ușurată este de a oferi elevilor care întîmpină dificultăți, pe lîngă materialul ce trebuie observat, o fișă, care să conțină anumite repere. De pildă, pentru studiul frunzei de măr :

1. Observă dacă frunza de măr are teacă, pețiol, limb. Notează cu + părțile pe care le-ai observat.

2. Cum este forma limbului ? Subliniază răspunsul corect : rotundă, ovală, lungă.

3. Cum este marginea limbului ? Subliniază răspunsul corect : întreagă, puțin zimțată, crestată.

4. Cum este fața superioară a frunzelor ? Subliniază răspunsul corect : verde lucios, verde albicios, păros.

5. Cum este fața inferioară a frunzei ? Subliniază răspunsul corect : verde lucios, verde albicios, păros.

6. Cum sînt nervurile ?

— toate sînt la fel de groase ;

— unele mai groase altele mai subțiri ;

— nervurile se ramifică ;

— nervurile sînt paralele.

Observarea unei plante necunoscute, sau a unui organ a acesteia, poate fi ușurată dacă caracterele noi sînt studiate în opoziție cu caracterele unei plante sau ale unui organ deja cunoscute.

Astfel, de pildă, laleaua, prima plantă monocotiledonată, studiată în clasa a V-a, poate fi observată în comparație cu fagul, plantă studiată anterior, dîn-

du-li-se anumitor elevi sarcina să completeze în procesul observației următorul tabel :

Fagul	Laleaua
arbore	
rădăcină lemnoasă	
tulpină lemnoasă	
frunzele complete, cu limbul oval, cu marginile întregi și nervațiunea ramificată	
flori bărbătești, cu învelișul floral — verde, grupate în mîțișori	
flori femeiești, învelite cu solzi.	

2. *Reprezentarea prin desen a unor cunoștințe.*

Incapacitatea unor elevi de a reprezenta prin desen anumite caracteristici ale plantelor sau animalelor studiate este explicată uneori de lipsa de talent a elevilor respectivi la desen. În realitate, în majoritatea cazurilor, aceasta este semnul unor cunoștințe superficiale, lacunare, imprecise.

Elevilor cu asemenea dificultăți li se pot da exerciții simple din punct de vedere al execuției tehnice, dar prețioase pentru fixarea trăsăturilor specifice ale organismelor studiate. Un asemenea exercițiu, foarte larg aplicabil, îl constituie desenele incomplete care trebuie completate de elevi. De exemplu : desenul alăturat reprezintă, incomplet, capul caprei negre. Completează desenul (fig. 1) ; desenul alăturat reprezintă, incomplet, capul și piciorul de rață. Completează desenul cu elementele care lipsesc (fig. 2).

Fig. 1

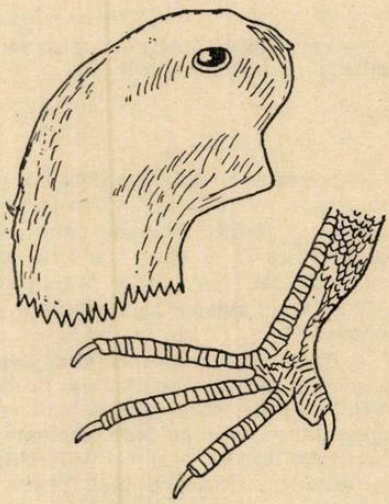


Fig. 2

Unii elevi nu numai că nu pot reprezenta, dar nici nu recunosc anumite caracteristici deosebit de importante. Acestora li se pot da exerciţii de tipul :

— alege dintre plantele (sau imaginile) pe care le ai pe masă plantele dicotiledonate. Motivează alegerea făcută ;

— alege dintre imaginile pe care le ai pe acelea care reprezintă capul unor păsări răpitoare. După ce le-ai recunoscut ?

3. *Comparaţia,* deşi constituie un procedeu de bază în studiul ştiinţelor biologice, utilizat de profesori aproape lecţie de lecţie, pe elevi îi pune în dificultate. Sarcina elevilor poate fi uşurată dacă le punem la dispoziţie un tabel în care elevul să consemneze mai întîi caracterele ce constituie obiectul comparaţiei. De exemplu :

	Verzeala zidurilor	Mătasea broaştei
Mediul de viaţă		
Forma corpului		
Corpul format din :		
Forma în care se găseşte clorofila în celule :		
Cum se hrănesc		
Cum se înmulţesc		

Apoi li se dau următoarele sarcini :

— cercetează datele înscrise în tabel şi notează asemănările dintre verzeala zidurilor şi mătasea broaştei !

.....

.....

— cercetează din nou datele din tabel şi notează de data aceasta deosebirile dintre verzeala zidurilor şi mătasea broaştei.

Unii elevi întîmpină dificultăţi şi în formularea rezultatelor comparaţiei efectuate. Acestora li se cere mai întîi să enumere pur şi simplu caracterele comune pentru două sau mai multe organisme şi caracterele prin care acestea se deosebesc şi apoi să încerce să formuleze o frază completă şi corectă cu ajutorul acestor elemente.

4. *Concretizarea generalului prin particular şi includerea particularului într-o sferă mai generală.* Rezultatele probelor aplicate au relevat şi următoarele aspecte interesante : spre deosebire de sarcinile de clasificare a plantelor în inferioare şi superioare — care au fost rezolvate de peste 80% din elevi, numai 50% din elevi au enumerat corect plantele inferioare învăţate şi numai 36% au indicat corect grupa (plante superioare fără flori) din care fac parte muşchiul şi feriga. Înseamnă că numărul acelor elevi care întîmpină dificultăţi în determinarea raporturilor de supra şi subordonare este foarte mare. Pentru depăşirea acestor difi-

cultăți pot fi utilizate, de pildă, exercițiile simple, împrumutate din logică, de tipul :

— Completează cercul cel mai mic cu o denumire care se potrivește (fig. 3).
— Completează cercul cel mai mare cu denumirea care lipsește (fig. 4).

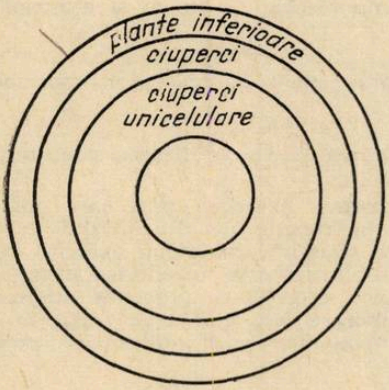


Fig. 3

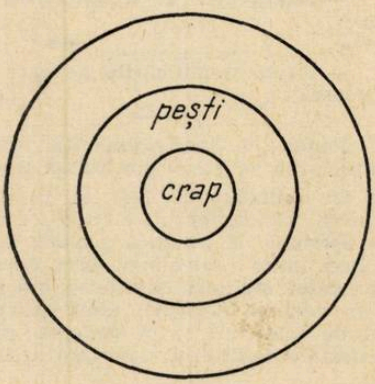


Fig. 4

5. *Formularea unor definiții.* În general, definițiile, fiind de obicei foarte complexe, sînt evitate în studiul științelor biologice. Este semnificativ în acest sens că 58% dintre elevii cercetați au concretizat corect, prin exemplificări, simbioza, dar numai 39% au știut s-o definească.

Pentru ca elevii să se exerseze în formularea definițiilor, pot fi utilizate textele lacunare. De exemplu :

— Reflexul este reacția de . . . . . .
a organismului la . . . . . .
realizată cu participarea . . . . . .
. . . . . .

— Tabagismul este o . . . . . .
cronică cu . . . . . .

După cum rezultă din exemple, elevul trebuie să completeze fraza cu elementele esențiale ale definiției. Menționăm că exercițiile cu texte lacunare dezvoltă și capacitatea elevului de a înțelege cele citite, condiție esențială a reușitei la învățătură.

6. *Reprezentarea și reproducerea etapelor succesive ale unui proces biologic* a fost realizată corect numai de 23% din elevii cercetați de noi. Ciclul evolutiv la mușchi și ferigi, metamorfoza la insecte și batracieni constituie probleme care se însușesc greu în gimnaziu. Pe lîngă perfecționarea generală a modalității de predare a acestor teme, realizabilă prin introducerea filmului capabil să redea într-un timp scurt întregul proces în dinamica lui, elevii cu dificultăți deosebite pot executa observații și exerciții suplimentare. În acest sens, este deosebit de util, de pildă, să li se dea acestor elevi sarcina să observe acasă transformările prin care trece o insectă oarecare de la ou pînă la faza de adult și să înregistreze sistematic cele observate. Este însă foarte important ca sarcinile de acest fel să se dea individual și nu în general, întregii clase, și să se verifice sistematic modul în care se realizează (prin verificarea observațiilor înregistrate în caiet). Elevilor care nu au condiții de lucru acasă trebuie să li se pună la dispoziție cele necesare în laborator.

Pe lîngă aceste observații de lungă durată, acești elevi pot efectua exerciții simple în clasă, cu ajutorul materialului grafic, sau a unor planșe cu material naturalizat, special alcătuite.

Li se prezintă, de pildă, elevilor, în desen, fazele metamorfozei la fluturele de mătase, dar nu în succesiunea lor reală ci amestecate. Li se cere elevilor să denumească fazele şi să le numeroteze în ordinea transformării lor.

Exerciţii similare se pot efectua şi fără imagini, numai verbal, dîndu-li-se elevilor fraze lacunare de tipul :

— Arată prin ce transformări trece tenia plecînd de la ou şi ajungînd iar la ou :

ou → ..... → ..... → ..... → ou

— Arată modificările pe care le suferă organele de mişcare la mormolocul de broască :

..... → ..... → .....

Pentru că aceste exerciţii vizează învăţarea şi nu verificarea cunoştinţelor, la rezolvarea lor elevii pot utiliza şi manualul.

În articolul de faţă se propun doar cîteva procedee prin care poate fi ameliorat randamentul elevilor, diferenţiat, în funcţie de dificultăţile întîmpinate. Desigur, în practica şcolară apar şi alte situaţii care impun exerciţii de alt tip. Însă ideea centrală pe care dorim să o subliniem este necesitatea introducerii în procesul studierii ştiinţelor biologice a unor exerciţii şi probleme diferenţiate atît în vederea depăşirii unor dificultăţi temporare (aşa cum s-au tratat în articolul de faţă), cît şi în vederea stimulării unor interese şi preocupări deosebite manifestate de diferiţi elevi faţă de lumea vie.

INDIVIDUALIZAREA ŞI OPERAŢIONALIZAREA ÎNSUŞIRII CUNOŞTINŢELOR DE GEOGRAFIE ÎN LICEU

OCTAVIAN MÎNDRUŢ
cercetător ştiinţific
Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice

În acţiunea de perfecţionare a învăţămîntului, un loc important îl deţin în ultimul timp eforturile pentru sporirea eficienţei însuşirii cunoştinţelor, pentru ridicarea calitativă a întregului proces instructiv-educativ. Soluţiile ameliorative vizează restructurarea conţinuturilor, îmbunătăţirea sistemului de metode şi mijloace, organizarea optimă a procesului de învăţămînt, perfecţionarea profesorilor, evaluarea însuşirii cunoştinţelor, precum şi restructurări la nivelul sistemului de învăţămînt.

Unul dintre aspectele semnificative ale perfecţionării procesului de învăţămînt îl reprezintă individualizarea însuşirii cunoştinţelor, a modului de formare a priceperilor şi deprinderilor, în care centrul de greutate al activităţilor implicate în procesul de instruire trece de la profesor la elevi. Totodată, în condiţiile unui transfer sesizabil în definirea noţiunii de cultură generală, de la accepţiunea „enciclopedistă" a termenului (unde accentul cade pe denumiri, date, elemente informative), la cea „operaţională" (unde accentul cade pe idei fundamentale, principii, legi, metodologie), este uşor de observat că procesul de învăţămînt va trebui să se orienteze cu precădere spre promovarea laturii fenomenologice, metodologice (euristice), îndeosebi şi educative, a învăţării. Aspectele de individualizare în învă-

țare și de operaționalizare a cunoștințelor sînt complementare. Vom încerca să argumentăm și să exemplificăm aceste aspecte prin predarea geografiei în liceu.

Prin individualizarea însușirii cunoștințelor în cadrul procesului de învățămînt înțelegem : a) promovarea acelor procedee de învățare care să solicite activitatea permanentă a elevilor în clasă (desenarea schițelor de hartă, construirea unor grafice, diagrame, tabele, analiza și notarea fenomenelor, interpretarea hărții, lucrul cu caietul, fișele de activitate independentă, evaluarea prin probe de control etc.), și care asigură activizarea lor pe tot parcursul lecției ; b) aprecierea tipurilor specifice de activitate și evaluare în funcție de particularitățile și nivelul de dezvoltare intelectuală a fiecărui elev sau grupe de elevi. Din experimentele efectuate la toate clasele în care se predă geografia, am desprins concluzia generală că eficiența însușirii cunoștințelor (în sens larg) este dependentă de activitatea directă, continuă și permanentă a elevilor în cadrul orei de curs. Totodată este util de semnalat faptul că evaluarea nivelului de performanțe așteptat trebuie corelat cu nivelul de dezvoltare intelectuală a fiecărui elev, îndeosebi prin prisma cerințelor perfecționării continue a procesului de învățămînt și al progresului școlar individual.

Prin operaționalizarea cunoștințelor (și a procesului de învățare, implicit), înțelegem acele laturi ale educației intelectuale care solicită exersarea operațiilor fundamentale ale gîndirii (cunoaștere, memorie, gîndire convergentă și divergentă, evaluare), cu accentul pe operațiile gîndirii creatoare (evaluare, cogniție, gîndire convergentă, gîndire divergentă, previziune, invenție, creativitate, extrapolare, translatare etc.). Este evident că în acest sens accentul în învățare trebuie să cadă pe însușirea unor idei fundamentale din știință, pe principii, legi, și în mod prioritar pe metodologia însușirii cunoștințelor și metodologia investigației științifice. Această soluție calitativă poate să dea un răspuns adecvat unei rezolvări constructive, în învățămînt, a creșterii decalajului dintre explozia informațională și capacitatea relativ limitată a intelectului de a înmagazina cunoștințe.

Acest proces complementar, dar unitar de individualizare a învățării (unde accentul cade pe elev și activitatea lui individuală) și operaționalizare a cunoștințelor implicate (adecvate structurilor intelectuale, operaționale și formal-logice ale intelectului), poate să fie baza unui învățămînt preponderent formativ (în cazul nostru, al predării geografiei) și să optimizeze raportul dintre dezvoltarea intelectuală a elevilor și valențele instructiv-educative ale obiectului de învățămînt. Din această perspectivă două ni se par a fi elementele mai semnificative : a) adecvarea conținutului geografiei din liceu structurii logice a geografiei ca știință (sistemului de adevăruri, nomenclatură, taxonomie, de principii și reguli de inferare, de metodologie de investigație a realității) ; b) promovarea unui proces instructiv-educativ bazat în mod preponderent pe strategii euristice de învățare (sistem de metode de predare-învățare și activitate independentă). Este însă evident că în condițiile unei relative stabilități în timp a conținutului (programe și manuale școlare), accentul va trebui să cadă pe procesul de învățămînt.

Pentru a înțelege mai exact necesitatea unei asemenea viziuni didactice în predarea geografiei în liceu, este util să semnalăm deficiențele și criticile mai frecvent exprimate în legătură cu conținutul obiectului și procesul instructiv-educativ ; acestea sînt : repetarea (fără diferențe consistente) a geografiei patriei în clasa a VIII-a gimnazială și anul IV de liceu ; conținutul preponderent (chiar excesiv) informativ al geografiei economice generale (anul II/III de liceu) și geografiei patriei (anul IV) ; practica unui proces de învățămînt preponderent descriptiv, verbal, ce se adresează cu precădere memoriei și mai puțin gîndirii creatoare ; decalajul considerabil între geografie ca obiect de învățămînt și geografia ca știință și domeniu de investigare a realității ; absența unor date elementare privind metodologia de cercetare ; motivația relativ scăzută a elevilor (în special pentru anul IV) în raport cu alte obiecte de învățămînt (îndeosebi, matematica și fizica) etc. În acest context de cauze (obiective și subiective), valențele potențiale instructiv-educative ale geografiei, ca obiect de învățămînt în liceu, sînt considerabil diminuate. *Cercetările teoretice și experimentale pe care le întreprindem în prezent încearcă să ofere o viziune globală ameliorativă, atît în privința structurării conținutului cît și al organizării procesului de învățămînt.* Fără a intra în

amănunte — nefiind subiectul actualelor consideraţii — menţionăm doar că se află în curs de experimentare o nouă structură de predare a geografiei în liceu, care să răspundă dezideratelor de mai sus. Totodată sînt în curs de experimentare modele de activitate didactică perfecţionate, care — chiar în condiţiile actualului conţinut — să ofere soluţii de îmbunătăţire a procesului instructiv-educativ. Vom examina în continuare, pe scurt, unele probleme şi soluţii mai semnificative pentru organizarea procesului de învăţămînt, care au în vedere în mod prioritar individualizarea şi operaţionalizarea cunoştinţelor.

În acest sens, ni s-au relevat a fi deosebit de utile unele cerinţe (metodologice) ale procesului de învăţămînt, pe care le menţionăm mai jos :

a) însuşirea cunoştinţelor, în orice moment, ca parte al unui sistem structurat şi ordonat, continuu ; acest fapt implică exersarea şi repetarea permanentă a structurilor conceptuale de bază, a fenomenelor fundamentale, a principiilor şi în special a metodologiei (avem în vedere, îndeosebi, metoda cartografică, ca metodă specifică a geografiei) ;

b) individualizarea şi operaţionalizarea învăţării cîştigă în condiţiile unei activităţi dirijate permanent la oră, care să asigure exersarea cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor, printr-o gamă largă de operaţii, cum ar fi : desenarea unor schiţe de hartă (pentru fiecare fenomen mai important), interpretarea unor hărţi speciale (climatice, geomorfologice, economice etc.), analiza directă a fenomenelor, exersarea şi interpretarea unor grafice, diagrame, cartograme, tabele, elaborarea unor prognoze teritoriale, cercetarea independentă a unor fenomene, lucrul cu fişele de activitate independentă etc. ;

c) realizarea unor largi transferuri informaţionale şi metodologice cu alte obiecte de învăţămînt (biologie, istorie, matematică, fizică), în condiţiile punerii unor probleme cu caracter interdisciplinar (ex. : studiul stabilităţii versanţilor, poluarea mediului ambiant, prognoza unei reţele urbane, studiul inundaţiilor şi a măsurilor hidroameliorative, prognoza meteorologică, utilizarea raţională a teritoriului, conservarea resurselor naturale, folosirea unor resurse energetice noi, amenajarea teritoriului, comunicaţiile planetare, echilibrele naturale, cooperarea şi colaborarea economică etc.) ;

d) introducerea unor elemente noi ale cunoaşterii ştiinţifice şi practicii sociale — acolo unde programa o permite în mod optim — cum ar fi : problema apei în lume, explorarea şi exploatarea resurselor oceanelor, atmosferei şi a resurselor extra-atmosferice, problema resurselor alimentare ale planetei, urbanizarea, industrializarea şi mediul înconjurător, sistematizarea satelor etc., cunoştinţe care prin conţinutul lor pot mări interesul elevilor şi motivaţia lor la învăţare ;

e) promovarea şi încurajarea spiritului de investigaţie ştiinţifică, de confruntare de opinii, de cercetare a alternativelor, în condiţiile formulării unor situaţii de tip „problemă", elemente care solicită o participare creatoare a elevilor şi exersarea unor operaţii intelectuale superioare ;

f) realizarea unor structuri noi în organizarea procesului de învăţămînt, care să depăşească structura actuală aproape stereotipă a lecţiilor (ascultare orală, predarea lecţiei noi) şi unde alternanţa momentelor de „predare" şi „verificare" să aibă altă structură în timp ; această problemă vrem s-o menţionăm doar, fără a o detalia, deoarece comportă o discuţie suplimentară şi o rezolvare complexă ;

g) obişnuirea elevilor (îndeosebi în anul IV) cu activitatea de informare, documentare şi cercetare, prin formularea unor „proiecte", „teme" pe care trebuie să le realizeze, pe baza unor subiecte similare celor din activitatea de cercetare propriu-zisă, unde să poată aplica şi exersa cunoştinţele dobîndite ;

h) realizarea unui sistem de evaluare a rezultatelor şi de apreciere a progresului şcolar pe baza unor probe de control, care permit o estimare a performanţelor individuale şi care conturează aspectele ce cer soluţii ameliorative (individuale şi colective) ; problema este foarte largă, dar nu insistăm asupra ei.

Aspectele menţionate mai sus (dar şi altele), în condiţiile aplicării lor corecte, creează premise suficiente pentru o însuşire operaţională a cunoştinţelor şi totodată o sporire a eficienţei activităţii individuale a elevilor în clasă.

Cu titlu de exemplu vom sugera o strategie de abordare a unei teme (*Rețeaua urbană a R. S. România*, anul IV), care răspunde dezideratelor formulate, și pe care am experimentat-o cu rezultate foarte bune.

Scopurile și obiectivele instructiv-educative ale temei sînt următoarele : înțelegerea evoluției istorice, a structurii funcționale, a taxonomiei și ierarhizării structurii urbane a țării ; sesizarea raporturilor funcționale dintre oraș și teritoriu, înțelegerea procesului de urbanizare și proiectarea evoluției rețelei urbane a țării în viitor, exersarea unor deprinderi psihomotorii legate de construirea unor schițe de hartă (a rețelei urbane și planuri ale orașului) ; exersarea capacităților de lucru cu date reale, de extrapolare, aplicare a cunoștințelor, elaborare a unor variante.

Conținutul temei trebuie să graviteze în jurul următoarelor idei fundamentale : rețeaua urbană are un caracter istoric, este foarte veche și a jucat un rol însemnat în structura economică a țării ; rețeaua urbană este armonios repartizată, are o structură funcțională echilibrată în teritoriu, și are o ierarhie internă ; elementul principal în definirea profilului urban o are structura funcțională economică ; procesul de urbanizare a teritoriului semnifică trecerea în viitor a unor comune în rîndul orașelor și apropierea tehnico-edilitară a satelor de cerințele urbane.

Dintre *metodele* utilizabile amintim : explicația, conversația euristică, problematizarea, lucrul cu harta, activitatea individuală a elevilor etc. Dintre *mijloacele* de învățămînt amintim : hărți speciale ale rețelei urbane, harta economică cu structura funcțională a așezărilor, schițe ale orașelor, tabele de date statistico-economice etc.

Lecția se poate desfășura în următoarea succesiune de etape și momente mai importante :

— discutarea cu elevii a noțiunilor fundamentale (oraș, structură urbană, funcții economice) ;

— stabilirea generațiilor de orașe ale țării (din antichitate, evul mediu, orașe din epoca capitalistă, orașe noi — construcții ale socialismului), prin dialog cu elevii și prin executarea unei schițe de hartă, adecvate ;

— precizarea grupelor de mărime a orașelor (București, orașe cu 100 000—200 000 de locuitori, orașe cu 50 000—100 000 locuitori, orașe sub 50 000 locuitori) și desenarea lor pe o hartă, de profesor la tablă sau pe folia de retroproiector, și în mod concomitent de elevi pe caiete ;

— precizarea grupelor funcționale de orașe și exemplificarea lor (orașe cu funcții complexe, cu funcții în care predomină o singură ramură industrială, cu funcții agricole, cu funcții balneoclimaterice) ; exemplificarea se face urmărind harta economică a țării ;

— discutarea relațiilor dintre teritoriu și oraș prin relevarea principalelor aspecte cum ar fi : migrația forței de muncă, sursele imediate de materii prime, legăturile economice dintre orașe etc. ;

— explicarea structurii ierarhice a actualei rețele urbane (București, orașele „centre nodale", orașele de echilibru, orașele cu influență locală și apropiată), și stabilirea ariilor de influență în teritoriu a fiecărei grupe ; totodată se va executa o schiță de hartă cu structura discutată.

În continuare este utilă o discuție cu elevii asupra morfostructurii și funcțiilor celor mai importante orașe ale țării, prin proiectarea la epidiascop a schițelor orașelor (schițele trebuie să cuprindă rețeaua principală de străzi, zonarea internă funcțională, repartiția ariilor industriale ale orașelor, zona peri-urbană imediată). Acest exercițiu nu se va adresa memoriei (elevii nefiind obligați să rețină datele) ci capacității lor de a analiza și compara diferitele structuri morfofuncționale și de a descifra aceste tipuri de reprezentări cartografice.

Pe baza elementelor însușite pînă acum se poate trece la discutarea unor probleme legate de prognoza rețelei urbane în viitor. Cadrul discuțiilor și criteriile vor fi formulate de profesor. La acestea elevii vor căuta soluții plauzibile care vor fi discutate comparativ.

Ca operație suplimentară în clasă li se poate da elevilor sarcina de a stabili o „fișă geografică" a orașului (fiecare elev cîte un oraș mai important), care să

cuprindă : aşezarea, condiţiile naturale, numărul populaţiei, structura funcţională, aria de influenţă în teritoriu.

Acest tip de strategie didactică şi de organizare a procesului de învăţământ (pe care am experimentat-o şi la alte teme de geografie în liceu) se dovedeşte a fi deosebit de utilă în însuşirea conştientă, activă, operaţională a cunoştinţelor, în activizarea elevilor la lecţie şi individualizarea învăţării, şi în final la sporirea eficienţei instructive şi educative a geografiei în liceu.

RELEVAREA PRIN TESTE A UNUI FACTOR COMUN ÎN DEPRINDERILE FUNDAMENTALE SPECIFICE LIMBII STRĂINE

EUGEN NOVEANU
cercetător ştiinţific principal
Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice

Complexitatea obiectivelor pe care le urmăreşte predarea unei limbi străine — în cazul nostru, predarea limbii ruse, clasa a V-a — constă în primul rînd în faptul că obiectivele se referă la două grupe distincte de achiziţii : pe de o parte, materialul de construcţie şi, pe de altă parte, deprinderile fundamentale integratoare.

În cadrul unei cercetări desfăşurate pentru validarea unor instrumente de măsură, au fost elaborate *teste de progres* (administrate pe parcursul anului şcolar) şi o baterie *sumativă* (testul final) *. Acoperirea — în cazul nostru — a tuturor obiectivelor finale prin probe specifice [1] ne poate oferi şi o primă aproximare cu privire la existenţa unuia sau a mai multor factori care se manifestă în realizarea performanţelor obţinute.

În acest scop, am utilizat în prelucrarea datelor *un model de analiză factorială prin metoda componentelor principale.*

Datele pe care le vom supune prelucrării se prezintă sub forma unei matrici cu 6 coloane şi N = 47 linii, în care A, B, C, D, E, F sînt subtestele, iar cifrele 10 şi 20 reprezintă punctajul maxim.

---

* Testele au fost administrate elevilor din clasele a V-a ale Şcolii generale nr. 6 din Piteşti, în cursul anilor 1973—1974. Multumim şi pe această cale tovarăşei profesoare Valentina Secară pentru sprijinul preţios pe care l-a acordat cercetărilor noastre.

[1] *Pentru descrierea obiectivelor operaţionale, a testelor şi a tehnicii de administrare* a se vedea : Eugen P. Noveanu, *Determinarea nivelului deprinderilor de limbă (rusă) cu ajutorul testelor*, în volumul *Limba rusă*, Universitatea Bucureşti, 1975, p. 25—74.

Tabel nr 1

Test	A	B	10	D	E	F	Test	A	B	C	D	E	F
Elev	20	20	10	10	20	20	Elev	20	20	C	10	20	20
Elev 1	16	10	6	7	6	12	Elev 25	18	12	3	9	12	17
Elev 2	19	13	2	5	3	14	Elev 26	19	12	3	7	10	15
Elev 3	19	11	4	8	7	14	Elev 27	16	11	5	7	14	11
Elev 4	17	14	9	5	7	15	Elev 28	15	11	8	8	9	12
Elev 5	14	2	1	7	2	8	Elev 29	19	19	7	9	20	20
Elev 6	18	9	5	5	1	10	Elev 30	17	10	2	5	7	11
Elev 7	15	7	4	4	2	9	Elev 31	20	12	6	7	1	14
Elev 8	16	14	3	7	7	12	Elev 32	19	16	10	7	12	18
Elev 9	15	6	1	5	1	10	Elev 33	19	19	6	8	9	15
Elev 10	12	7	1	4	1	10	Elev 34	18	9	7	7	12	14
Elev 11	18	15	10	7	18	20	Elev 35	19	18	8	8	13	18
Elev 12	7	4	2	6	1	6	Elev 36	14	14	9	9	14	14
Elev 13	12	3	2	7	2	9	Elev 37	20	19	10	8	16	19
Elev 14	14	7	2	3	1	10	Elev 38	18	15	9	6	11	18
Elev 15	12	7	4	3	1	9	Elev 39	19	15	8	7	7	14
Elev 16	19	14	7	8	8	15	Elev 40	19	15	8	7	8	17
Elev 17	18	14	5	7	9	14	Elev 41	19	18	8	7	16	18
Elev 18	18	6	1	3	1	10	Elev 42	19	12	7	7	2	15
Elev 19	19	12	4	10	18	20	Elev 43	18	10	6	6	9	13
Elev 20	19	12	5	8	9	13	Elev 44	13	7	6	5	1	10
Elev 21	17	12	5	7	1	12	Elev 45	19	13	7	6	11	16
Elev 22	18	11	7	5	3	12	Elev 46	18	12	10	9	6	15
Elev 23	14	11	2	6	6	12	Elev 47	18	12	5	7	8	14
Elev 24	20	12	6	8	16	20							

Acest tabel cuprinde *datele de bază* la care ne vom referi în continuare și de la care pleacă toate calculele ulterioare.

Notăm cu S_{ij} nota subiectului i la testul j ($i = 1, 2, 3...47$, $j = 1, 2, 3, 4, 5, 6$). Vom transforma notele subiecților la un test în *note normale* cu ajutorul transformărilor liniare

$$s_{ij} = \frac{S_{ij} - \bar{S}_{ij}}{\sigma_j}$$

unde $\bar{S}_j$, σ_j sînt respectiv media și dispersia notelor subiecților la testul j. Pentru a putea aplica transformarea (1) vom calcula cele 6 medii și dispersii :

Tabel nr. 2

A	B	C	D	D	E	F
17	11,5	5,5		6,7	7,2	13,7
7,234	15,4	7,227	29,46	2,74	28,3	12,17
1,7	3,9	2,7	5,42	1,66	5,5	3,5

Aplicînd transformările (1) datelor din Tabelul 1 devin : /v. Tabelul 2/.

S-ar putea obiecta datelor prezentate că rezultatele vor fi afectate de faptul că nu toate testele au acelaşi punctaj maxim. Vom arăta că normalizarea datelor înlătură acest inconvenient.

În adevăr, vom demonstra că prin normalizare următoarele două şiruri de numere :

$$x_1,\ x_2,\ \ldots\ x_n \text{ şi}$$
$$2x_1,\ 2x_2,\ \ldots\ 2x_n$$

conduc la aceleaşi valori.

Dacă pentru primul şir de numere notăm media cu :

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \ldots x_n}{n}$$

şi dispersia cu

$$\sigma^2\ \frac{(x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + \ldots + (x_n - \bar{x})^2}{n},$$

prin transformarea liniară $x' = \frac{x - \bar{x}}{\sigma}$ obţinem numerele $x'_1,\ x'_2,\ x'_3,\ \ldots\ x'_n$.

Analog, pentru numerele $2x_1,\ 2x_2,\ \ldots\ 2x$ obţinem media :

$$\bar{x}' = \frac{2x_1 + 2x_n + \ldots 2x_n}{n} = 2\bar{x}$$

şi dispersia :

$$\sigma'^2\ \frac{(2x_1 - \bar{x}')^2 + (2x_2 - \bar{x}')^2 + \ldots + (2x_n - \bar{x}')^2}{n} =$$

$$= \frac{4(x^1 - \bar{x}')^2 + 4(x^2 - \bar{x}) + \ldots + (x_n - \bar{x})^2}{n}$$

Deci, $\sigma' = 2\sigma$

Normalizînd al doilea şir obţinem numerele :

$$x''_1,\ x''_2,\ \ldots\ x''_n$$

Dar $x_i'' = (2x_i - \bar{x}') / \sigma' = (2x_i - 2\bar{x}) / 2\sigma = (x_1 - x) / \sigma = x_i'$

pentru orice i = 1, 2, ... n.

Pentru a putea descrie ipotezele și procedurile metodei componentelor principale, vom nota cu :

s_{ij} = nota subiectului i la testul j

$$i = 1, 2, 3, \ldots N \qquad N = 47$$

$$j = 1, 2, 3, 4, 5, 6$$

Obținem matricea :

$$S = \begin{matrix} s_{11} & s_{12} & \ldots & s_{16} \\ s_{21} & s_{22} & \ldots & s_{26} \\ s_{31} & s_{32} & \ldots & s_{36} \\ \\ s_{N_1} & s_{N_2} & \cdots & s_{N_6} \end{matrix} \qquad (2)$$

Coloana *i* reprezintă notele subiecților la testul *i*.
Ipoteza fundamentală a acestui tip de analiză factorială este :

> Performanța unui subiect *i* la proba j (adică s_{ij}) depinde de un număr de factori X_1, $X_2 \ldots X_q$ comuni tuturor testelor A, B, C, D, E, F.

Numărul q va fi determinat ulterior, după efectuarea calculelor.
Putem estima de la început $q \leqslant 3$, deoarece cu ajutorul formulei lui Thurstone

$$n_t \geqslant \frac{2\,(n_f + 1) + \sqrt{8\,n_f + 1}}{2},$$

(unde n_t este numărul testelor, iar n_f numărul factorilor) deducem că 6 teste pot pune în evidență cel mult trei factori.

Această ipoteză se traduce matematic sub forma a 6 N-relații scrise condensat, astfel (exprimînd performanțele subiectului i la cele 6 teste) :

$$\begin{cases} s_{i1} = a_{11}\, x_1 i + a_{12}\, x_2 i + \ldots + a_{1q}\, x_{qi} \\ s_{i2} = a_{21}\, x_1 i + a_{22}\, x_2 i + \ldots + a_{2q}\, x_{qi} \\ s_{i6} = a_{61}\, x_1 i + a_{62}\, x_{21} + \ldots + a_{6q}\, x_{qi} \end{cases} \qquad i = 1, 2, 3 \ldots N \qquad (3)$$

unde am notat astfel :

* $(x_{1i}, x_{2i}, \ldots x_{qi})$ notele subiectului i în factorii comuni X_1, $X_2 \ldots X$; aceste numere sînt necunoscute ;

* $a_{11}, a_{21}, a_{31} \ldots a_{61}$ (coeficienții de pe prima coloană) se numesc *coeficienți de saturație* ai variabilelor A, B, C, D, E, F în primul factor comun ; coeficienții de pe a doua coloană se numesc coeficienți de saturație ai variabilelor A, B, C, D, E, F în al doilea factor comun etc.

Se fac următoarele presupuneri, mai mult sau mai puțin verificate, în fiecare caz particular :

I_1 valorile s, x au o distribuție normală de medie 0 și varianță 1 ;

I_2 factorii X_1, X_2, ... Xq sînt variabile independente statistic (matematic, această afirmație se traduce prin faptul că între notele în doi factori ai unei serii de subiecți corelația este zero).

Relațiile (3) se mai scriu, condensat, astfel :

$$\begin{aligned} s_{i1} &= \sum_{k=1}^{q} a_{1k}\, x_{ki} \\ &\vdots \qquad\qquad i = 1,\ 2 \ldots N \\ s_{i6} &= \sum_{k=1}^{q} a_{6k}\, x_{ki} \end{aligned} \tag{4}$$

sau, mai condensat :

$$s_{it} = \sum_{k=1}^{q} a_{jk}\, x_{ki} \qquad \begin{matrix} i = 1, 2, 3 \ldots N \\ j = 1, 2, 3, 4, 5, 6 \end{matrix} \tag{5}$$

Notînd cu A matricea coeficienților de saturație ai variabilelor în cei q factori și cu X matricea notelor subiecților în factori, adică :

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} \cdots a_{1} \\ a_{21} & a_{22} \cdots a_{2q} \\ \vdots & \\ a_{61} & a_{62} \cdots a_{6q} \end{pmatrix}, \qquad X = \begin{pmatrix} x_{11} & x_{12} \cdots x_{1N} \\ x_{21} & x_{22} \cdots x_{2N} \\ \vdots & \\ x_{q1} & x_{q2} \cdots x_{qN} \end{pmatrix}$$

relațiile (5) se pot scrie matriceal astfel :

$$S = A.X$$

Metoda constă în determinarea coeficienților de saturație ai fiecărui factor în cele 6 variabile, adică matricea A (în realitate nu am determinat decît prima coloană din această matrice).

Notînd cu r_{it} coeficientul de corelație dintre testul i și testul j, obținem următoarea matrice a coeficienților de corelație :

$$R = \begin{pmatrix} 1 & r_{21} & r_{31} & r_{41} & r_{51} \\ r_{12} & 1 & r_{32} & r_{42} & r_{52} \\ r_{13} & r_{22} & 1 & r_{43} & r_{53} \\ r_{14} & r_{24} & r_{33} & 1 & r_{54} \\ r_{15} & r_{25} & r_{34} & r_{44} & r_{55} \\ r_{16} & r_{26} & r_{35} & r_{45} & 1 \end{pmatrix} \tag{6}$$

R este o matrice simetrică, deoarece $r_{ij} = r_{ji}$ pentru orice i,j = 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Pentru determinarea matricei coeficienților de saturație vom recurge la matricea coeficienților de corelație. Vom justifica mai jos această procedură.

Pentru aceasta, vom exprima coeficienții de corelație r_{ij} (i = 1, 2, ... 6 ; j = 1, 2, ... 6) în limbajul modelului — adică în funcție de coeficienții de saturație și de notele în factori.

Avînd în vedere că matricea S conține variabile normale, putem scrie :

$$r_{ij} = \left(\sum_{k=1}^{N} s_{ik}\, s_{jk} \right) N \tag{7}$$

dar, luînd separat pentru fiecare k 1, 2, ... N

$$s_{ik}\, s_{jk} = \left(\sum_{m=1}^{q} a_{im}\, x_{mk}\right)\left(\sum_{n=1}^{q} a_{jn}\, x_{nk}\right) = a_{il}\, a_{jl}\, (x_{lk})^2 +$$

$$+ a_{i_2}\, a_{j_2}\, (x_{2k})^2 + \ldots\ a_{ik}\, a_{jk}\, (x_{qk})^2 + \sum_{\substack{s_i\, t=1 \\ s \neq t}}^{q} a_{is}\, a_{jt}\, x_{sk}\, x_{tk}$$

Formula (7) devine :

$$r_{ij} = a_{i_1}\, a_{j_1}\left(\sum_{k=1}^{N} (x_{1k})^2\right)/N + \ldots + a_{iq}\, a_{jq}\left(\sum_{k=1}^{N} (x_{qk})^2\right)/N + \sum_{\substack{s_i\, k=1 \\ s \neq t}}^{q} a_{is}\, a_{jt}\, \frac{\sum_{k=1}^{N} x_{st}\, x_{tk}}{N} \qquad (8)$$

Din ipoteza (I_1), adică normalitatea notelor în factori, deducem :

$$\left(\sum_{k=1}^{N} (x_{1k})^2\right)/N = 1,\ \left(\sum_{k=1}^{N} (x_2)^2\right)N = 1,\ \ldots \left(\sum_{k=1}^{N} (x_{qk})^2\right)/N = 1,$$

iar din ipoteza (I_2) :

$$s \neq t \sum_{k=1}^{q} x_{sk}\, x_{tk} = 0$$

Atunci, din (8) obţinem :

$$r_{ij} = a_{i1}\, a_{j1} + a_{i_2}\, a_{j_2} + \ldots + a_{ik}\, a_{jk} \qquad (9_1$$

sau,

$$r_{ij} = \sum_{k=1}^{q} a_{ik}\, a_{ik} \qquad (10)$$

Dacă notăm cu A' transpusa matricei A :

$$A' = \begin{pmatrix} a_{11}\, a_{21} \ldots a_{61} \\ a_{12}\, a_{22} \ldots a_{62} \\ \vdots \\ a_{1q}\, a_{2q} \ldots a_{6q} \end{pmatrix}$$

Relaţia (10) se scrie astfel :

$$R = \bar{A} \cdot \bar{A}' \qquad (11)$$

Iată deci motivul pentru care în determinarea coeficienţilor de saturaţie plecăm de la matricea R. Problema determinării saturaţiilor poate fi acum formulată astfel : să se determine o matrice A, astfel ca înmulţită cu transpusa ei să se obţină matricea R.

Procedura de calcul

Calculînd — cu ajutorul formulei (7) — coeficienţii de corelaţie, obţinem :

Tabel nr. 3

Test	A	B	C	D	E	F
A	1	0,70	0,45	0,40	0,54	0,74
B	0,70	1	0,71	0,52	0,71	0,88
C	0,45	0,71	1	0,44	0,46	0,62
D	0,40	0,53	0,44	1	0,66	0,62
E	0,54	0,51	0,46	0,66	1	0,84
F	0,74	0,88	0,62	0,62	0,84	1

Vom aplica procedura de calcul descrisă în Meuris, Zahirnic* :

1. plecînd de la datele din tabelul 3, se calculează suma elementelor pe linii şi pe coloane (linia S din tabelul 4) ;
2. se divide fiecare sumă prin cel mai mare element din linia S, obţinîndu-se astfel „multiplicatorii" trecuţi în coloana M.

$$\frac{3,83}{4,70} = 0,81 \quad \frac{4,53}{4,70} = 0,96 \quad \frac{3,68}{4,70} = 0,78 \quad \frac{3,65}{4,70} \quad \frac{4,21}{4,70} = 0,90 \quad \frac{4,70}{4,70} = 1,00$$

Tabel nr. 4

Test	1	2	3	4	5	6	S	M
1	1,00	0,70	0,45	0,40	0,54	0,74	3,83	0,81
2	0,70	1,00	0,71	0,53	0,71	0,88	4,53	0,96
3	0,45	0,41	1,00	0,44	0,46	0,62	3,68	0,78
4	0,40	0,53	0,44	1,00	0,66	0,62	3,65	0,78
5	0,54	0,71	0,46	0,66	1,00	0,84	4,21	0,90
6	0,74	0,88	0,62	0,62	0,84	1,00	4,70	1,00
S	3,83	4,53	3,68	3,65	4,21	4,70	24,60	5,23

* *Analiza factorială (aplicaţii în ştiinţele sociale)*, C.I.D.S.P., Seria Psihologie, vol. X, 1973, nr. 6 şi vol. XII, 1974, nr. 1—2.

3. în matricea corelațiilor se înmulțesc prima linie cu 0,81, a doua linie cu 0,96 etc. ... a șasea linie cu 0,90, obținîndu-se o nouă matrice, la care se aplică din nou procedurile (1), (2), (3), obținîndu-se :

Tabel nr. 5

Test	1	2	3	4	5	6	S	M
1	0,81	0,57	0,36	0,32	0,44	0,60	3,37	0,81
2	0,67	0,96	0,68	0,51	0,68	0,84	4,01	0,96
3	0,35	0,55	0,78	0,35	0 36	0,48	3,20	0,77
4	0,31	0,41	0,35	0,78	0,51	0,48	3,17	0,76
5	0,49	0,64	0,41	0,59	0,90	0,76	3,73	0,90
6	0,74	0,88	0,62	0,62	0,84	1,00	4,16	1,00
S	3,37	4,01	3,20	0,17	3,73	4,16	21,64	5,20

4. avînd în vedere că „multiplicatorii" sînt identici cu cei precedenți, putem trece la calculul saturațiilor în prima componentă principală (primul factor) :

4.1 se extrage rădăcina pătrată din cea mai mare sumă a coloanelor

$$\sqrt{4,16} = 2,04$$

4.2 se calculează suma pătratelor multiplicatorilor :

$$(0,81)^2 + (0,96)^2 + (0,77)^2 + (0\ 76)^2 + (1,00)^2 = 4,554$$

4.3 se extrage rădăcina pătrată din suma obținută :

$$\sqrt{4\,554} = 2,13$$

4.4 se calculează cîtul :

$$C = \frac{2,04}{2,12} = 0,958$$

4.5 se înmulțesc „multiplicatorii" ultimei iterații cu cîtul obținut și aflăm astfel saturațiile în prima componentă prevăzută pentru cele 6 teste :

$$0,81 \times 0,958 = 0,776$$

$$0,96 \times 0,958 = 0,920$$

$$0,77 \times 0,958 = 0,738$$

$$0,76 \times 0,958 = 0,728$$

$$0,90 \times 0,958 = 0,862$$

$$1,00 \times 0,958 = 0,958$$

5. pentru a trece la extragerea celui de-al doilea factor, calculăm cu ajutorul coeficienților de saturație determinați la (4.5) următorul tablou :

$(0,776)^2$	$0,776 \times 0,920$	. . . . .	$0,776 \times 0,958$
$0,920 \times 0,776$	. .	. . . . .	. .
$0,738 \times 0,776$	. .	. . . . .	. .
$0,728 \times 0,776$	. .	. . . . .	. .
$0,862 \times 0,776$	. .	. . . . .	. .
$0,958 \times 0,776$	. .	. . . . .	. .

Obținem următoarea matrice :

0,60	0,71	0,58	0,56	0,67	0,74
0,71	0,85	0,68	0,67	0,79	0,88
0,57	0,68	0,54	0,54	0,64	0,71
0,56	0,67	0,54	0,53	0,63	0,70
0,67	0,79	0,64	0,63	0,74	0,82
0.74	0,88	0,71	0,70	0,82	0,92

care poate fi interpretată în felul următor : ea reprezintă acea parte din matricea coeficienților de corelație *care poate fi pusă pe seama influenței primului factor.*

6. pentru depistarea celorlalți factori, dacă ei există, vom scădea matricea anterioară din matricea coeficienților de corelație, obținînd matricea „corelațiilor reziduale" :

0,40	— 0,01	— 0,12	— 0,16	— 0,13	0
— 0,01	0,15	0,03	— 0,14	— 0,08	0
— 0,12	0,03	0,46	— 0,10	— 0,18	— 0,09
— 0,16	— 0,14	— 0,10	— 0,47	0,03	— 0,08
— 0,13	— 0,08	— 0,18	0,03	0,26	0,02
0	0	— 0,09	— 0,08	— 0,02	0,08

Deoarece cele mai multe „corelații reziduale" sînt foarte mici, conchidem că analiza poate fi oprită aici.

Prin urmare, *ipoteza propusă a fost verificată, punîndu-se în evidență un factor comun tuturor testelor, care saturează cele 6 teste* după cum urmează :

1 . . . 0,776
2 . . . 0,920
3 . . . 0,738
4 . . . 0,728
5 . . . 0,862
6 . . . 0,958

sau, în limbaj de procente, *rezultatul la testul 1, 2, 3, 4, 5, 6 se datorește în proporție de respectiv 77,6%, 92%, 73,8%, 72,8%, 86,2%, 95,8% factorului comun depistat.*

CONCLUZII : datele obținute ca urmare a analizei factoriale ne permit să conchidem următoarele :

* între subtestele A, B, C, D, E, F există o CORELAȚIE STRÎNSĂ, indicele r variind între 0,40 și 0,88 ;
* există un FACTOR COMUN tuturor testelor, cu un grad de saturație variind între 0,728 și 0,958 ;
* cel mai puternic saturat în factorul comun este subtestul F (saturație = 0,958).

Implicaţii. Administrarea unui test final de tipul celui descris de noi, precum şi a procedurilor utilizate în această cercetare, îi pot crea profesorului sau mai ales organului de decizie (M E I) condiţiile necesare pentru a obţine date exacte cu privire la *posibilitatea reală de atingere a unor obiective* stabilite în programele noastre prin tradiţie, dar nu ca urmare a unor cercetări experimentale. Astfel, în condiţiile promovării pe primul plan a deprinderilor de exprimare *orală* (deci, şi de organizare adecvată a procesului de instruire), deprinderile de exprimare în *scris* nu pot ajunge la nivelul preconizat (ipotetic) în programe (l. rusă, cl. a V-a).

Cu ajutorul unor ecuaţii de regresie putem estima media scorurilor la testele A, B, C, D, E atunci cînd avem o anumită valoare la subtestul F.

Testarea fiecărei deprinderi sau a fiecărei zone a elementelor de construcţie poate pune în evidenţă *lipsurile unui anumit tip de materiale pentru practica instruirii* sau *organizarea specifică a materialului de limbă în manualul respectiv sau în cel pentru clasa următoare.*

Relevarea factorului comun cu mare saturaţie poate conduce la elaborarea unui test diagnostic cu *valoare predictivă* atît în ceea ce priveşte *randamentul* elevului în raport cu fiecare secţiune de obiective vizate prin subtestele A, B, C, D, E, cît şi cu o anumită *structură a dinamicii de formare a abilităţii* (=capacităţii sau capacităţilor) ce se manifestă în însuşirea unei limbi străine.

În condiţiile extinderii pe scară largă a unor instrumente de măsură s-ar putea stabili un sistem de etaloane sau chiar *STANDARDE NAŢIONALE.* În raport cu anumiţi coeficienţi ai variabilelor PROFESOR, MEDIU SOCIO-CULTURAL şi TRADIŢIE ŞCOLARĂ, rezultatele unor teste ar putea oferi posibilitatea unei aprecieri mult mai obiective decît în prezent a eficienţei activităţii cadrelor didactice.

EFECTE FRUSTRANTE ALE APRECIERII ŞCOLARE

Conf. univ. dr. DUMITRU VRABIE

Prin normele şi constrîngerile pe care le implică, şcoala poate genera, pentru elevii cu reactivitate emoţională crescută, numeroşi factori frustranţi şi axiogeni. Integrarea în ritmul de lucru al clasei, aprecierile nedrepte sau prea severe ale profesorilor, solicitările exagerate ale părinţilor care-şi vor, cu orice preţ, copiii premianţi, trecerea de la o treaptă de învăţămînt la alta etc., toate acestea, pot constitui, prin efortul de adaptare pe care-l reclamă, tot atîtia factori frustranţi şi axiogeni.

Frustraţia se încadrează în problematica mai vastă a greutăţilor şi contradicţiilor pe care personalitatea le are de rezolvat în cursul dezvoltării sale. „Termenul de frustraţie — notează prof. V. Pavelcu — îl folosim cînd ne referim la condiţiile deposedării, la *starea* organismului sau la *formele* de reacţie" [3, p. 51]. În faţa unei piedici, a unei bariere, subiectul trăieşte un sentiment de deposedare, schiţează o reacţie de apărare sau de agresiune. Nu orice obstacol determină apariţia fenomenului ; frustrarea implică un raport social şi conştient între ceea ce subiectul crede că i se cuvine şi ceea ce i se dă. Transpusă în problematica noastră, frustraţia are la bază contradicţia care apare uneori între ceea ce elevul dă şi ceea ce consideră că trebuie să primească, între felul cum acesta estimează calitatea răspunsului dat la lecţie şi aprecierea ce i se face de către învăţător sau profesor.

Pentru a determina efectele frustrante ale aprecierii şcolare am căutat să studiem felul cum se reflectă în conştiinţa elevilor sistemul apreciativ al şcolii, comportamentul unor profesori. În acest scop ne-am îndreptat atenţia asupra unor

cazuri mai particulare pe care le-am urmărit mai îndeaproape, fiind supuse unui studiu individualizat *.

Cazurile au fost selecționate pe baza răspunsurilor date de elevi la două chestionare de atitudini, precum și a discuțiilor pe care le-am avut cu o parte din profesorii celor două clase a VIII-a și anii I și IV de liceu, din care ne-am extras subiecții. Au fost reținuți în eșantionul restrîns, format din 54 de subiecți, acei elevi care, în cele două chestionare, prezentau, relatau „acuze" de frustrare și care au fost indicați de cel puțin 2—3 profesori ca fiind „elevi dificili". Elevii astfel selecționați au fost denumiți și de noi „elevi dificili". Noțiunea de „elev dificil" o vom folosi ca termen tehnic descriptiv ; este departe de noi intenția de a stigmatiza cu eticheta de „dificil" anumiți copii. Prin denumirea folosită ne-am referit la acei elevi care, după opinia noastră și a profesorilor intervievați, trebuie să li se acorde, la un moment dat, asistență psihologică deosebită. Acești elevi prezintă dificultăți în comportare, cumulate, în majoritatea cazurilor, cu rezultate slabe la învățătură. Atitudinea față de „elevul dificil" — în sensul definit mai sus — ne dezvăluie, pînă la un anumit punct, poziția profesorului față de elev în general și reflectă astfel destul de pregnant aspecte ale relației profesor-elev. Cu acești elevi am reluat și adîncit individual unele întrebări din chestionare care s-au dovedit mai revelatoare, adresîndu-le, dacă era cazul, și întrebări suplimentare cu scopul de a localiza *sursa frustrării*. Am reținut, mai ales, surse de nemulțumire care își au originea în comportamentul unor cadre didactice, în imaginea deformată pe care elevul o are despre profesor și profesorul despre elev. Datele astfel colectate au fost trecute în fișele psihopedagogice întocmite pentru fiecare caz în parte **.

Desigur, reacția de nemulțumire a elevilor față de profesori este de cele mai multe ori selectivă, proiectîndu-se numai asupra unor profesori, în timp ce față de alții elevii se declară mulțumiți. Această selectivitate în relațiile elevilor cu profesorii ne-a permis să identificăm *profesori asupra cărora se polarizează nemulțumirile elevilor*, mai exact, *tipuri de comportamente care generează frustrarea.*

Pornind de la răspunsurile „elevilor dificili" am definit o categorie de profesori (grupa A) față de care elevii manifestă reacții pozitive și o altă categorie (grupa B) față de care elevii selecționați de noi manifestă reacții negative. Din grupa A au făcut parte 42 de profesori, iar din grupa B, 38. De reținut că toți elevii incluși în eșantionul restrîns sînt sensibilizați față de aprecierile școlare și deci mărturia lor este semnificativă.

În final am obținut părerea profesorilor din grupa A și B despre „elevii dificili" și opinia acestora din urmă despre profesorii din cele două categorii. Am reținut, de la bun început, optica diferită, de cele mai multe ori contradictorie a profesorilor din cele două grupe (A și B) despre același elev, distorsiunile în aprecierea elevului în funcție de optica greșită a profesorului. Desigur, apariția unor neînțelegeri între profesor și elev nu este exclusă ; adesea, elevii pot interpreta anumite atitudini și comportamente ale profesorilor altfel decît sînt intențiile acestora, deci în mod greșit. În continuare ne-am propus să ne ocupăm tocmai de această problemă și să arătăm că relațiile apreciative dintre profesor și „elevul dificil" trebuie analizate cu atenție și sensibilitate psihologică pentru a nu se crea, în mod involuntar, o imagine falsă, de cele mai multe ori negativă despre „celălalt" (elevul despre profesor și profesorul despre elev). Un loc special în cercetarea noastră îl ocupă elevii anului I de liceu unde am înregistrat cu o frecvență mai mare sentimente de nemulțumire și frustrare față de aprecierea profesorului. Se pare că aici are loc o reacție aparte față de aprecieri și note, reacție care este legată de trecerea la un nou stil de muncă, la un alt tip de exigență, situație care generează nemulțumiri mai frecvente, resimțite dureros de unii elevi. În anul I se poate vorbi de o „cascadă a notelor", de o scădere a nivelului valoric al acestora comparativ cu clasa a VIII-a. „Cascada", scăderea nivelului valoric al notelor de la o treaptă de învățămînt la alta este un fenomen de observație curentă. Studiind mai atent acest fenomen la școlarii din anul I am ajuns la concluzia că sursa principală a

---

* În organizarea cercetării ne-am orientat și după tehnicile de investigație utilizate de Dieter Roland și Hans Osterloch [1].

** În analiza de cazuri ne-am servit de o fișă psihopedagogică adaptată scopurilor noastre, pornind de la un model propus de I. Radu în „Revista de psihologie", nr. 2/1972.

nemulțumirilor față de aprecierea profesorilor rezidă în scăderea nivelului valoric al notelor în anul I față de clasa a VIII-a. Analiza comparativă a datelor de la două clase ale anului I (una de la un liceu din mediul rural, cealaltă de la un liceu din mediul urban) sînt concludente din acest punct de vedere.

Venind de la școala generală cu o medie mare — medie cu care se acordă și nivelul său de aspirație — elevul se așteaptă în mod firesc la performanțe înalte. Obținînd în anul I note mai mici elevul este contrariat, dezorientat de performanțele sale școlare exprimate în note, este nemulțumit, se simte frustrat și neînțeles de profesor, părinți și chiar de colegi, iar nivelul său de aspirație și conștiința de sine suferă o puternică distorsiune cu toate consecințele de ordin afectiv pe care fenomenul le provoacă. Intrînd într-un nou sistem de exigență, elevul este pus în situația de a-și „tatona", de a-și căuta din nou nivelul valoric al notelor sale cu care să-și acorde și nivelul de aspirație. Toate aceste „tatonări" și căutări sînt însoțite de puternice stări tensionale, uneori anxioase, de o atitudine negativă față de aprecierea profesorului. Pentru a înlătura unele experiențe pe care elevii le resimt ca dureroase, este necesar ca diriginții, părinții și chiar elevii înșiși să fie preveniți de existența acestui fenomen, pentru ca să-l depășească cît mai ușor.

Discutînd cu „elevii dificili" am urmărit să vedem felul cum se reflectă în conștiința lor comportamentul celor două grupe de profesori ; este vorba de modul în care elevii percep, înregistrează situația de examinare orală, deci de o variantă subiectivă a realității. Considerăm că, chiar dacă influența școlii sau a profesorului nu poate fi niciodată apreciată numai pe baza evaluărilor făcute de elevi, opiniile și relatările acestora sînt întotdeauna instructive, constituie fapte indicatoare pentru dascăli.

Materialul faptic de care dispunem ne permite să afirmăm că „elevii dificili" *se simt altfel tratați de profesori, în special de cei din grupa B, decît colegii lor.* Deosebirea de comportament a celor două grupe de profesori apare deosebit de pregnant în cazul aprecierii rezultatelor școlare ; un număr mare de profesori nu mînuiesc just sistemul de recompense și penalizare menit să asigure selecția și fixarea comportamentelor adecvate. În felul acesta o pîrghie însemnată a procesului formativ devine ineficace. Or, — așa cum arată B. F. Skinner — instruirea apare ca un aranjament al relațiilor de întărire * care antrenează modificări de comportament voit [5].

Din datele noastre rezultă că un număr însemnat de profesori (în special din grupa B) nu reacționează adecvat nici în cazul răspunsurilor bune ale elevilor și nici în cazul celor rele, nerespectînd astfel un principiu fundamental al educației : *încurajarea printr-o judicioasă folosire a formelor de întărire.* Majoritatea profesorilor din grupa B se adresează școlarilor cu formulări ironice, chiar jignitoare, care au un efect frustrant asupra acestora, dezvoltîndu-le și întărindu-le atitudinile de evitare și de opoziție. Ținînd seama de cele arătate este necesar să se folosească de către profesor în mai mare măsură efectul stimulator al „întăririi pozitive" imediate, să se acorde o atenție mai mare *modului de distribuire a formelor de întărire, balanței pedepselor și recompenselor, a aprobării și dezaprobării, a aprecierii pozitive și negative.* Neținînd seama de aceasta se poate ajunge la o depreciere a personalității elevului atunci cînd se folosește în mod exagerat dojana, și mai ales, atunci cînd aceasta nu păstrează un caracter limitat, ci ia forma unei deprecieri totale (globale).

În aprecierea verbală a profesorului trebuie să se releve nu numai ceea ce este de întărit sau de evitat ; prin apreciere trebuie să se *schițeze o perspectivă.* Dacă un profesor spune unui elev : „Din tine nu va ieși nimic" sau „Degeaba cheltuiesc părinții cu tine", el nu apreciază numai o situație prezentă, ci exprimă opinia lui și asupra dezvoltării viitoare a școlarului. Pentru ca o apreciere să fie *stimulativă,* ea trebuie să fie și *anticipativă,* să indice și linia conducătoare în comportamentul viitor al elevului. Așa cum a reieșit din cercetarea noastră, o parte din profesori (în special cei din grupa B), în aprecierile pe care le fac asupra elevilor, pun accentul cu precădere pe eșecurile acestora, fac prognoze descurajatoare, pierzînd din vedere perspectiva optimistă a viitorului.

---

* Prin *întărire* se înțelege grosso-modo sistemul de recompense și penalizare menit să asigure selecția și fixarea răspunsurilor sau reacțiilor adecvate [4, p. 124].

După unii autori [2] „maximizarea eului" poate fi considerată ca un principiu de bază pentru formarea și dezvoltarea personalității școlarului. Acest lucru este confirmat de practica școlară ; elevilor le plac de obicei acei învățători și profesori sau situații care îi fac să se simtă importanți, care ascultă opiniile lor și evită persoanele și situațiile care ar putea să-i pună într-o situație de inferioritate. Tocmai de aceea elevii se resimt atunci cînd sînt ținta unor glume.

Punînd în paralel datele referitoare la felul cum estimează „elevul dificil" balanța laudei și a dojanei am constatat că ea înclină net în favoarea celei din urmă. Din datele noastre rezultă că elevul bun și foarte bun cunoaște satisfacția, mulțumirea, atît în școală, cît și în familie, în timp ce elevul slab este lipsit de acest suport. Or, succesul școlar și satisfacția școlară corelează pozitiv influențîndu-se reciproc. Succesul și insuccesul școlar se răsfrîng în atitudinea elevului față de profesor și școală. Jocul formelor de întărire aruncă o lumină nu numai asupra mecanismelor de formare și consolidare la elevi a unor atitudini față de aprecieri și note, ci și asupra altor atitudini față de școală, de societate în general. Elevii, care sistematic sînt încurajați și lăudați, își formează cu timpul o atitudine pozitivă față de profesor și școală, în timp ce elevii care în mod frecvent sînt blamați, ironizați, dezaprobați și jigniți devin nemulțumiți de viața școlară, se simt frustrați, fac totul din obligație, din dorința de a evita sancțiunile și nu dintr-o motivație intrinsecă. Cu siguranță că acești elevi își vor căuta satisfacția, mulțumirea în alte activități colaterale procesului de învățămînt, deoarece, se știe, nevoia de răspuns afectiv din partea celor din jur alături de nevoia de autorealizare, ca și nevoia de securitate pe termen lung alcătuiesc osatura trebuințelor spirituale fundamentale ale ființei umane. Nevoia de răspuns afectiv (emotional response) din partea celor din jur, în primul rînd din partea părinților, a învățătorilor și profesorilor este deosebit de accentuată la copii și elevi. Sentimentul de frustrare creează o atmosferă psihologică nefavorabilă pentru formarea și dezvoltarea unor atitudini corespunzătoare la școlari. De aceea ar trebui ca educatorul să organizeze în așa fel relațiile apreciative cu elevii săi încît să vină în preîntîmpinarea nevoilor spirituale fundamentale specific umane menționate mai sus. Pentru aceasta ar trebui ca învățătorii și profesorii să-și orienteze activitatea de întărire spre laudă și recompensă. Această tendință nu înseamnă, desigur, că dojana, dezaprobarea în general, întărirea negativă trebuie să dispară din școlile noastre ; ea ar putea fi limitată, dacă educatorii ar acționa sub îndemnul unei alte optici educative. Orientarea dascălilor spre formele de întărire pozitivă este cu atît mai necesară cu cît cercetările de psihologie socială demonstrează că *omul tinde să devină ceea ce se așteaptă de la el*, ceea ce se crede despre el, cu alte cuvinte tinde să-și valideze statusul social.

Elevii frustrați sînt și izolați în grupul școlar. Din datele noastre rezultă că aprecierea profesorului se răsfrînge în aprecierea colectivului, a clasei. Elevul frustrat, nemulțumit, apărîndu-se prin agresiune și ostilitate, apare în ochii grupului școlar un tip dificil, fapt ce-și pune amprenta pe relațiile lui cu colegii. Frustrarea care la început era efect a devenit, prin modul de reacție, un comportament inadaptat, ceea ce potențează izolarea, stigmatizarea și reprobarea elevului frustrat de către grupul școlar. Asistăm la o desfășurare ciclică în care cauza și efectul își schimbă locurile. Situația ne atrage încă o dată atenția asupra rolului aprecierii pedagogice, grija cu care dascălii trebuie să mînuiască această importantă pîrghie în procesul de modelare a personalității elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Dieter Roland si Osterloh, H. *Zu einingen Problemen des Lehrer Schuler — Werhältnisses*, „Pedagogie" — B, nr. 1, 1970, p. 1—32.
2. Mehran K. Thomson, *Motivation in school learning*, în Scharles E. Skinner, *Educational Psychology*, Prentice — Hol, Inc. Englewood Cliffs, N.y. Cap. XVI, p. 415—470.
3. Pavelcu Vasile, *Din viața sentimentelor*, Editura enciclopedică română, București, 1968.
4. Radu Ion, *Psihologie școlară*, Editura științifică, București, 1974.
5. Skinner, F. B., *Revoluția științifică a învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1971.

DEZBATERI

ȘCOALA PROFESORILOR

EMIL BÂLDESCU

Cunoașterea directă a realității din școli, cu privire la pregătirea profesională a personalului didactic, oferă situații dintre cele mai variate : profesori pasionați care urmăresc necontenit noutățile în domeniul specialității și se desăvîrșesc în a învăța pe alții ; cadre didactice cu experiență îndelungată în arta didactică, însă deconectați, la un moment dat, de la linia de înaltă tensiune a noului, în cadrul obiectului de învățămînt pe care-l predau ; tineri absolvenți de facultate, înarmați cu informații proaspete în specialitate, dar lipsiți de experiență pedagogică ; vîrstnici și tineri, ce-și neglijează pregătirea profesională, fac cîte ceva în ajun de examene, se prezintă la ele fără jenă și, spre surprinderea multora, le trec cu bine ; deținători de doctorate și grade cu realizări în activitatea practică, obținute prin eforturi de perfecționare ; posesori de diplome de la diferite cursuri de reciclare, neonorate prin munca de instrucție și educație ; învățători și profesori rutinați, stăpîniți de panică în fața examenelor în domeniul perfecționării ; prieteni nedespărțiți ai cărții, supărați pe autori, editori și difuzori pentru produsele gen „maculatură" și tirajele mici la cele bune ; educatori cu biblioteci personale prăfuite, certați cu librarii, gata oricînd să aducă justificarea „nu găsim cărți", deși în librării zac lucrări utile ; județe cu mai multe cadre didactice înscrise la examenele de grad și preocupări pronunțate pentru perfecționarea pregătirii profesionale și județe cu număr extrem de mic de absolvenți ai cursurilor organizate ; receptivitate față de noile tehnici și metode de predare, pe de o parte, conservatorism și mentalități învechite, pe de altă parte.

În fața acestor stări de fapt, merită a fi amintită aprecierea unui înaintaș al învățămîntului, din trecut : „orice organizare școlară bine cugetată, trebuie să înceapă, mai întîi și mai presus de toate, de la profesor".

1. *Perfecționarea perfecționării.* Multe dintre dezbaterile pe tema pregătirii științifice și pedagogice a personalului didactic, interceptate, stimulate și orientate constructiv, de „Revista de pedagogie" sînt dominate de critici și sugestii cu privire la cadrul organizatoric al acestui proces.

Tovarășii Apostolescu Nicolae și Radu Petru * de la Timișoara, aduc în discuție actualul sistem de perfecționare, ce-i drept susceptibil de îmbunătățiri. În căutarea unui nou sistem „simplificat, unitar și eficient", autorii enunță idei ce incită la reflecție, din care unele trebuie să fie susținute : întărirea caracterului aplicativ, înlăturarea formalismului, a paralelismului etc. „Schița-program" pornește însă de la subordonarea sistemului de perfecționare universităților, la o idee preconcepută. Universitatea nu se poate declara ea însăși mulțumită pentru felul în care se achită de sarcina pregătirii științifice și mai ales pedagogice a viitorilor profesori. Ea trimite în școli mulți profesori, de diferite specialități, insuficient pregătiți pentru munca de educator, lipsiți de vocație, care n-au visat vreodată și n-au dorit niciodată să fie dascăli.

Pe timpul său, Vasile Conta se declara nemulțumit că „sînt puțini educatori în

---

* Nicolae Apostolescu, Radu Petru, *Un punct de vedere privind sistemul de perfecționare a personalului didactic*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1975.

mulțimea de învățați", într-o etapă veche din istoria învățământului românesc. Școala actuală dorește să aibă educatori învățați și învățați educatori.

Tocmai în acest scop a fost înființat I.C.P.P.D. ca instituție specializată în acest domeniu. Este adevărat că acest institut a dat, uneori, semne de oboseală, dar subordonarea acestuia Universității ar duce doar la o schimbare de firmă. El dispune de pedagogi experimentați, de metodiști cunoscuți. *Folosirea mai judicioasă a lectorilor centrali, pe baza unui program de perfecționare științific elaborat, o coordonare mai bună a activității celorlalte instituții participante, ar contribui la perfecționarea perfecționării.* Deplasarea activității de perfecționare de la centru la casele corpului didactic și în cele din urmă în școli este necesară. Universitatea nu are suficiente legături cu liceele și școlile generale și nici nu poate să aibă în forma de organizare actuală. *Educația permanentă a educatorilor se poate face, nu neapărat în laboratoarele și amfiteatrele în care au lucrat ca studenți, ci în viață, în laboratoarele școlilor, în fabrici și uzine* (fizică-chimie), *în alte instituții științifice.* Școala profesorilor este, deocamdată, singura școală modulară posibilă. Mai degrabă, apare oportună ideea integrării cercetării pedagogice și perfecționării pedagogice, ambele mai strîns legate de activitatea instructiv-educativă a personalului didactic din școli. Nu este exclus ca, viitorul să aducă pe ecran o Academie de științe pedagogice, o Academie a învățământului sau o Casă Centrală a Școlilor care să concentreze întreaga activitate de cercetare, perfecționare editorială, publicistică, subordonate instrucției și educației. Pînă atunci să valorificăm la maximum capacitățile de care dispunem.

2. *Diversificarea sistemului de perfecționare, a tehnicilor și metodelor de perfecționare* este o rezultantă a diversificării învățământului. De aceea, ideea simplificării acestui sistem distonează cu mersul general al învățământului nostru. *Profesorii doresc organizarea de expuneri diferențiate, pe specialități,* după experiență și vechime și nu „în bloc", valabile pentru toate cadrele didactice. Expunerile unor personalități științifice (cazuri extrem de rare) sînt apreciate, dacă aduc noutăți. Utilitatea lor crește dacă se împletesc cu alte forme și metode : întrebări și răspunsuri, convorbiri, dezbateri. Viața școlară impune *diversificare și în privința tehnicilor de perfecționare :* profesorii de fizică, chimie, biologie, în laboratoare, cei de științe sociale, și umaniste în cabinete, dezbateri pe marginea vizionării unor programe de televiziune, folosirea celorlalte tehnici noi de învățămînt. Perfecționarea personalului didactic trebuie să meargă în paralel, dacă nu reușește s-o ia înaintea învățămîntului activ, modern.

În cadrul perfecționării corpului didactic *s-ar putea trece cu îndrăzneală la predarea interdisciplinară.* Această cotitură radicală ar spori eficiența activității de pregătire profesională și totodată ar constitui un prim experiment necesar trecerii, în viitor, la acest mod superior de predare. De asemenea, s-ar putea trece la organizarea unor cursuri de perfecționare prin corespondență, a unor emisiuni speciale de radio și televiziune.

3. *Creșterea exigenței,* pe toate treptele, de sus pînă jos, contribuie la ridicarea calității activității de perfecționare. *Oricît ar fi de perfect sistemul, rezultatele nu vor fi cele scontate, dacă examenele și inspecțiile „speciale" (?) vor fi formale. Indulgența exagerată a dus deja, uneori, la banalizarea examenelor de definitivat și de grad.* Doi lectori din Craiova, de la Universitate și filiala de perfecționare se declarau foarte mulțumiți, cu prilejul inspecției speciale pentru gradul I, de un profesor de limba și literatura română din Slatina. Candidatul însă nu avea cabinet, exprima deschis rezerva față de modernizarea învățământului și, încerca să explice rezultatele slabe la învățătură, prin aceea că, „pe elevi nu-i ajută memoria". Ce calificative merită asemenea examinatori ? Se impune ca înscrierea la grad să fie o răsplată a unei activități practice meritorii, recunoscută de către Inspectoratul școlar județean, pe baza rezultatelor instructiv-educative, obținute de cadrele didactice. Exigența, cu condiția să fie rațională, contribuie la îmbunătățirea selecției și totodată la înlăturarea traumatismului, generat de abuzul de examene și concursuri.

Mai presus de exigența la examene, trebuie să stea *exigența în organizarea cursurilor, și mai ales, în asigurarea conținutului acestora,* potrivit intereselor corpului didactic. *Ca să poată pretinde, instituțiile de perfecționare trebuie să dea și să dea mult și de calitate.*

4. *Perfecționarea, o activitate plăcută* — este nu numai o dorință a candidaților și a celor care o organizează, ci și o veche

cerință a învățămîntului. Se știe că multe examene de grad nu solicită capacitatea candidatului, iar discuțiile pentru gradul II sînt în mare măsură școlărești, că profesorii „trag bilețele", pînă și la fizică-chimie-biologie și reproduc formule pe tablă, în loc să lucreze în laboratoare. Candidatul este întrebat cum predă și răspunde limitîndu-se la descriere. *De mai mare urgență este renunțarea la cursurile de pregătire, perimate, atît din punct de vedere al conținutului, cît și al metodologiei, la cursurile teoretice, tradiționale, abstracte, care nu aduc nimic nou, la lecțiile vechi de 10—15 ani.* Un profesor de chimie din județul Caraș-Severin, aprecia recent ca inutile unele cursuri de reciclare pentru care se cheltuiesc bani cu deplasarea și de la care nu te alegi cu nimic. El reproșa că au fost îndopați cu tot felul de formule complicate de vitamine. *Rezultă necesitatea vitaminizării cursurilor de reciclare.*

Una din sarcinile cele mai urgente ale pedagogiei contemporane este aceea a integrării cunoștințelor noi în ansamblul constituit al cunoștințelor deja achiziționate și a simplificării și sistematizării celor utile. Unde mai bine decît în domeniul perfecționării pregătirii profesionale a corpului didactic ar putea pedagogia noastră să-și ia această răspundere ?

5. *Grefarea perfecționării personalului didactic pe viața școlii.* Întîlnești uneori lectori ai centrelor de perfecționare și ai filialelor, care merg „să mai vadă o școală", oameni care n-au lucrat niciodată sau au încetat de mult să lucreze în forma de învățămînt respectivă, dar apreciază, dau calificative.

Unii se mulțumesc să asiste la 2—3 ore și se retrag în grabă la centru, pentru a fabrica referatele de inspecție specială. De aceea, împărțirea lectorilor în două grupe, una cu activitate „dominant centrală" și alta de teren, este o propunere contratimp.

Rolul hotărîtor în asigurarea calității activității de conducere a perfecționării îl are pregătirea corpului de lectori, cu norme obligatorii de predare în învățămîntul liceal și general, care să îmbine activitatea de elaborare a unor documente necesare perfecționării, cu îndrumarea perfecționării la fața locului. Și așa sînt prea mulți cu activitate „dominant centrală", care și-ar dori locuri asigurate în consiliile științifice, departe de realitățile din școli. Sedentarismul cadrelor de perfecționare a mai cedat, pe alocuri, prin trimiterea unor persoane în județe în ultima zi a săptămînii, denumite „lectori de duminică". Dar, nici această formulă nu este fericită. *Cîmpul de cercetare al instituțiilor de perfecționare trebuie să-l constituie școlile, bine dotate cu material didactic, înzestrate cu tehnici noi de învățămînt și bine încadrate cu personal didactic unele, chiar școli-pilot.* Legarea tot mai strînsă a acestor instituții, de realitățile din școli, se realizează și prin *promovarea în cadrul lor a unor cadre didactice cu rezultate excepționale și experiență valoroasă de predare în licee și școli generale.* Organizarea, în continuare, de concursuri pentru ocuparea posturilor, cu participarea cadrelor didactice din școli, produce întinerirea de care are atîta nevoie acest domeniu de activitate.

6. *Împrospătarea continuă a concepției de perfecționare* a personalului didactic este deosebit de însemnată pentru îmbunătățirea acesteia. În istoria învățămîntului românesc s-a înțeles de mult, prin perfecționarea profesorului, cunoașterea noutăților științifice în cadrul disciplinei și a măiestriei pedagogice. „Toți profesorii — scria Mehedinți —, toți fără excepție trebuind să fie buni educatori, au nevoie pe lîngă știința pe care o pot dobîndi la universitate și de tehnică pedagogică și de educație cît mai aleasă". Uneori, s-a pus accent pe latura pedagogică a procesului de perfecționare. C. Dumitrescu — Iași asigură că „Una din ideile noastre fundamentale este pregătirea pedagogică a profesorilor". Înțelegerea creatoare a acestui dublu scop al perfecționării în funcție de condiții, de loc și de timp, este esențială.

Îmbunătățirea permanentă a formelor colective de perfecționare a activităților instituțiilor specializate în acest domeniu are menirea de a înviora pregătirea profesională a corpului didactic, este într-un fel factorul extern.

Studiul individual constituie însă baza tuturor formelor de perfecționare, este de fapt, factorul intern determinant. Cum să facem ca această bază să fie din ce în ce mai solidă, să cuprindă întregul personal didactic ?

7. Prin *elaborarea și difuzarea periodică a unei bibliografii minime,* care să constituie strictul necesar de cărți, lucrări, studii, care se găsesc cu ușurință atît la oraș, cît și la sate. Listele bibliografice aglomerate la nivel central, cu sute de cărți sînt penibile pentru autori și dăunătoare pentru profesori. Grandomania bibliografică produce descurajarea. Din

fericire, casele corpului didactic, fiind mai aproape de profesori, se orientează tot mai bine, justificîndu-şi existenţa şi în această privinţă.

8. *Editarea unor lucrări valoroase* care să generalizeze experienţa din şcoli este o dorinţă nestinsă a cadrelor didactice. În general, editurile fac eforturi pentru a veni în întîmpinarea şcolii. Se menţin însă vechi carenţe : cărţi bune cu tiraje extrem de mici, care nu ajung în şcolile din mediu rural, lucrări tipărite care nu prezintă interes, cărţi utile care staţionează în rafturile librăriilor. Ceea ce şochează cel mai mult, este faptul că unele cadre didactice s-au obişnuit să se plîngă de lipsa de cărţi, dar nu trec cu anii prin librării.

Interesul multor cadre didactice pentru pregătirea profesională este în scădere. Cine se mulţumeşte să aprecieze că „toate cadrele didactice doresc să se perfecţioneze", ori nu cunoaşte fenomenul îngrijorător semnalat mai sus, ori se face că nu-l vede.

Ce poate face inspecţia şcolară pentru a stîrni şi menţine o emulaţie în studiul individual al personalului didactic ? Deoarece pregătirea profesională este o îndatorire prevăzută de statut, inspectoratul şcolar nu poate să nu recurgă la măsuri de respectare a acestei obligaţii statutare, cînd situaţia o cere. Chemarea la ordine, a celor care neglijează studiul individual, are suport moral. Cadrele didactice cunosc o serie de aforisme ale lui Comenius : „A învăţa pe altul înseamnă a şti ceva şi a face şi pe alţii să înveţe să ştie", „nimeni nu poate preda ce nu ştie", „pentru a învăţa se cere efort, sîrguinţă" etc. Accentul, însă, trebuie să cadă pe munca de convingere.

9. *Educarea educatorilor* este o luptă permanentă cu rutina, superficialitatea, comoditatea, blazarea, plafonarea, obstacole în calea autoperfecţionării personalului didactic. Profesorul trebuie educat şi însufleţit pînă la sfîrşitul carierei sale. Numai astfel poate beneficia de condiţiile asigurate şi formele de perfecţionare existente din care nu trebuie excluse perfecţionarea cadrelor didactice cu scoatere din producţie, prin recuperare parţială sau totală, prin rotaţie, sau „ziua metodică", de studiu, organizată temeinic. Grija permanentă pentru pregătirea profesională de specialitate şi pedagogică este semnificaţia majoră a ceea ce Mehedinţi a denumit „Şcoala profesorilor", sortită să funcţioneze fără întrerupere.

CERCURILE PEDAGOGICE ÎN IMPAS?

(Din experienţa cercurilor pedagogice — judeţul Timiş)

Prof. PAVEL PETROMAN
inspector şcolar general adjunct

A continua activitatea cercurilor în modul contestat, în bună parte, de autorul articolului „Perfecţionarea profesională prin cercurile pedagogice", publicat în Revista de pedagogie, nr. 10/1975, considerăm că este extrem de dăunătoare mai ales astăzi cînd şcolii, cadrelor didactice, le revin sarcini deosebit de mari în pregătirea forţei de muncă, a cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate ale economiei naţionale.

Din experienţa noastră, din discuţiile purtate cu colegii, din răspunsurile date unor întrebări similare cu cele la care se referă tov. Emil Bâldescu, în articolul menţionat, întrebări cuprinse în chestionare lansate de noi în rîndul cadrelor didactice de-a lungul anilor, *cei mai mulţi ne-au mărturisit că cercul pedagogic nu mai corespunde ca activitate metodică şi de perfecţionare în forma în care a fost organizat cu ani în urmă,* fapt pentru care am renunţat la el şi împreună cu aceiaşi colegi am căutat forma, metodele şi procedeele, tehnicile ce se impuneau a fi implicate în conceperea, organizarea şi opti-

mizarea acestei activități, la nivelul județului nostru.

Ce am încercat și ce încercăm noi ? Pregătim cercul, activitatea acestuia venind în întîmpinarea responsabililor de cerc, pe care-i instruim la nivelul județului, cu ajutorul inspectorilor școlari, cadrelor didactice din învățămîntul superior, chiar a unor cadre didactice din învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial și liceal, care văd în cercul pedagogic ceea ce se crede că este și am dori cu toții să fie — o activitate metodică și de perfecționare utilă. Astfel, anul trecut, de pildă, pentru trimestrul al III-lea am avut stabilită tema generală, pentru toate cercurile : *Direcțiile modernizării învățămîntului* — pe fundalul căreia am conceput și am recomandat să se organizeze dezbaterile, sigur, în toate cazurile, circumscrise în specialitate sau în specialitățile înrudite, în funcție de membrii cercului. Cu ocazia instructajului, au fost precizate direcțiile modernizării învățămîntului, cu precădere acelea care depind de educatoare, învățători sau profesori : îmbogățirea formelor de organizare și de desfășurare a procesului de învățămînt, înnoirea tehnologiei didactice, mijloacele de învățămînt (în parte), mai ales întreținerea, completarea, repararea și procurarea celor necesare, modernizarea concepției cadrului didactic — corolar al pregătirii sale sistematice, temeinice și permanente. Concomitent, în funcție de zona în care urma să se desfășoare activitatea cercului (în județul nostru există cinci asemenea zone) ; au fost stabilite și alte probleme care să constituie obiectul dezbaterilor ca, de exemplu : activități practice de mînuire a mijloacelor tehnice, discuții privind implicarea lor în activitatea educațională, în contextul unei lecții de un anumit tip, desfășurate în condiții de cabinet ori laborator, a unei activități simulate care să vizeze în plus modalitățile de angajare a elevilor în procesul de învățămînt, expuneri succinte cu privire la noutățile apărute în specialitate, pedagogie, psihologie și metodică, întîlniri cu personalități din domeniul specialității membrilor cercului (de un real sprijin în această direcție ne-au fost conducerile filialelor societăților științifice și Filiala I.C.P.P.D.-Timișoara). Conștienți că de fiecare dată rămîne veșnic ceva de făcut, pătrunși de semnificația tezei lui Marx, prin care se arată că a discuta despre om (în cazul nostru despre pedagog), a pleda pentru ca el să devină „mai nobil", fără a întreprinde, totuși, nimic practic, fără a face, totuși, ceva concret în vederea atingerii unui atare deziderat, reprezintă o poziție ce ține de domeniul utopiei. Pentru a avea o anumită perspectivă în organizarea și desfășurarea activității cercului pedagogic, și deci coordonatele perfecționării tuturor cadrelor didactice, *am stabilit tematica generală a cercurilor pentru un an școlar*. În acest sens, pentru anul școlar 1975/76, am fixat următoarele teme :

— Activitatea independentă și individualizarea activității cu elevii (pentru vacanța de iarnă) ;

— Implicarea principiilor didactice în conceperea, organizarea și desfășurarea lecției, în diverse condiții (pentru vacanța de primăvară) ;

— Să ajutăm elevul să devină (pentru vacanța de vară). Credem că în felul acesta activitatea din cadrul cercului a început să prezinte mai mult interes, numărul celor angajați în pregătirea sa a sporit, modalitățile de organizare și desfășurare au început să fie discutate înainte de a se opta pentru una ori mai multe, responsabilii cercurilor au acționat cu mai multă încredere și au reușit să antreneze în pregătirea activității chiar colective de catedră. Cu prilejul instruirii responsabililor de cerc, am recomandat, fără a le putea oferi noi înșine întotdeauna modelul, să organizeze dezbateri al căror pretext să-l constituie un anumit film didactic, înregistrările pe bandă, discutarea unor planuri sau a unor puncte de vedere privind rezolvarea unor sarcini didactice, elaborate chiar în timpul activității cercurilor, excursii simulate ori reale, întîlniri cu anumite personalități, foști elevi, astăzi profesori, ingineri, medici care să răspundă la întrebări ca : Ce datorăm școlii ?, În ce măsură cele învățate în școală ne-au fost utile în viață ?, Ce-ar fi bine să știe elevii dvs. de astăzi ? etc. În județul Timiș, am renunțat de mult la desfășurarea cercurilor pedagogice în timpul trimestrului, în zile lucrătoare și le-am organizat timp de un an duminica, pe zone, cu participarea inspectorilor de specialitate. Rezultatele au fost relativ bune, dar pentru că luam inspectorilor aproape toate duminicile dintr-un trimestru, am apreciat că e nefirec și, de cîțiva ani, am trecut la organizarea lor în vacanțe, în felul în care am relevat mai sus.

În articolul „Perfecționarea profesională prin cercurile pedagogice", semnat de tov. Emil Bâldescu, i se face lecției (de fapt activității practice) un adevărat proces și nu înțelegem de ce, nu putem pricepe cu

ce împietează ea activitatea practică, fie chiar lecție sau activitate model desfășurată în condițiile unui experiment asupra optimizării procesului de învățămînt ? Teama de „regie" (dar regia competentă) este, după opinia noastră, un nonsens, dacă activitatea a fost pregătită de un colectiv de profesori cu scopul de a oferi un model colegilor, eventual o sugestie în legătură cu felul în care pot fi implicate în lecție, de exemplu, mijloacele tehnice audio-vizuale, transmiterea și însușirea cunoștințelor prin descoperire, cercetare în grup etc., ea nu poate fi decît în folosul școlii, al elevilor și al cadrelor didactice, în primul rînd. Cei care „îndrăznesc" (educatoare, învățători sau profesori) trebuie să fie susținuți, orientați și ajutați să inoveze, atît de inspectorul de specialitate, cît și de director și responsabilul cercului, pentru a oferi modelul, în cazul nostru, cel puțin punctul de plecare sau unul din argumentele pentru mai bine, pentru modern. Cînd ai asemenea intenții e imposibil să nu ajustezi, să nu intervii pînă cînd, cel puțin raportat la ceea ce vrei tu, ai realizat modelul, schema logică spre care ai tins. Atunci, regie ? Da, însă regia bună ! De fapt, se poate vorbi de un experiment în condiții de laborator, cu precizarea coordonatelor sale prealabile pentru fiecare membru al cercului. Cadrele didactice din județul nostru nu repudiază lecția sau activitatea model, dimpotrivă, ne solicită activități demonstrative și, în colaborare cu Casa corpului didactic, am încercat să le oferim, în raport cu posibilitățile noastre, modele, nu atît spre a fi imitate, ci a le folosi ca pretexte sau argumente în discuțiile ori dezbaterile inițiate pe o anumită temă. Recent, am organizat cu concursul unor cercetători de la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, pentru cadrele didactice din municipiile Lugoj și Timișoara (atît pentru educatoare, cît și pentru învățători și profesori), modele de lecții proiectate, care să ofere posibilitățile de integrare a emisiunilor teleșcoală în lecții sau activități. Vă asigurăm că nimeni nu a contestat experimentul, condițiile în care a fost preconizat și s-a desfășurat. Participanții, aceia care au intervenit, au discutat, pornind de la modelele oferite, posibilitatea unor variante noi, condițiile în care ar fi putut fi realizate mai bine.

Considerăm că e necesar ca participanții care asistă la o activitate demonstrativă să cunoască dinainte scopul care l-a călăuzit pe autor sau coautori în conceperea, organizarea și desfășurarea activității respective.

„Concepția cercurilor pedagogice este vag conturată", menționează autorul articolului la care ne-am referit, pentru că, aprecim noi, se așteaptă conturarea ei din afară și nu din partea beneficiarilor direcți, cadrele didactice care participă la activitatea cercului și au tot interesul ca ea să fie organizată în congruență cu cerințele conducerii științifice a învățămîntului. În această direcție, cadrele de conducere și de predare sînt chemate să-și spună părerea, ceva mai mult, să opteze pentru forma în stare să satisfacă cît mai mult cerințele de perfecționare a cadrelor didactice. Cine ne-a oprit ca profesori, ori ca inspectori, să încercăm ceva pe această coordonată ? Dovada apare în mod concludent că nu am fost opriți și în articolul tov. Emil Bâldescu, care precizează ce s-a întîmplat cu cercurile pedagogice în unele județe ale țării. În ceea ce ne privește, noi nu am renunțat la ele și nici la activitățile demonstrative concepute și desfășurate în spiritul cuceririlor pedagogiei și psihologiei naționale și universale, cu prilejul organizării lor. Mai mult, în cadrul școlii sau pe grupe de școli coordonate de directori, eventual de inspectori școlari, în afara cercurilor, au fost organizate și s-au impus schimburile de experiență dintre colectivele a două catedre din aceeași școală, din două școli ori licee diferite din județul nostru sau cu unități din județele învecinate. Recent, s-a desfășurat un asemenea schimb de experiență între colectivele catedrelor de limba română și limbă maternă de la Liceul nr. 2, cu limba de predare maghiară și aceleași colective de la Liceul nr. 3 din Arad.

În județul nostru cercurile pedagogice sînt organizate pe clase, în cazul învățătorilor, pe specialități și specialități înrudite (în zonele în care numărul profesorilor de la o anumită specialitate este sub 10), în cazul profesorilor la nivelul fiecărei zone. Pentru limbile germană ca limbă maternă și modernă, engleză, maghiară, învățătorii sîrbi, și pentru științele sociale, cercurile sînt organizate la nivelul județului.

Tematica cercurilor pedagogice o fixăm pentru un an de zile, după cum am precizat mai sus ; ea constituie punctul de plecare în organizarea dezbaterilor din cadrul specialității. În cazul în care un cerc, dintr-o anumită zonă a județului, consideră că dezbaterea temei fixate de noi ar fi inoportună, cu consimțămîntul inspec-

torului de specialitate, membrii cercului pot aborda oricare altă temă. La sfîrşitul anului şcolar în curs, intenţionăm să fixăm tematica cercurilor pedagogice pentru anii 1976/1977, 1977/1978, întrucît am constatat, cu ocazia îndrumării şi controlului, că foarte multe colective de catedră din şcoli şi licee şi-au luat ca teme de cercetare aspecte subordonate temei mari, stabilite de noi. Credem că astfel le-am putea crea posibilitatea să elaboreze cu mai multă grijă tehnologia cercetării, să poată efectua experimentele impuse de specificul temei şi să tragă concluziile reale. Noi nu impunem nici unui cerc temele, dar avem datoria să le oferim cel puţin o sugestie, cu atît mai mult cu cît atribuţia noastră principală este de a organiza şi realiza îndrumarea cadrelor didactice, de a orienta activitatea lor metodică şi de perfecţionare.

În situaţia în care intenţionăm să arătăm participanţilor la cercuri cum ar trebui să lucreze şi, mai ales, de ce le propunem să lucreze într-un anumit fel, e necesar ca în cadrul lor activităţile demonstrative cu elevii sau simulate, filmate ori înregistrate, să devină prioritare, să constituie puncte de plecare în dezbaterea şi argumentarea principiilor didactice care ne călăuzesc. Oricum, de teama de a nu fi acuzaţi de „regie", nu putem renunţa la ele, după cum nu putem renunţa la experimente. În acest sens, se ştie că într-un experiment, oricît ar fi el de insignifiant, experimentatorul e dator să intervină, în consens cu obiectivele şi scopul propus. Dintr-o atare raţiune, *responsabilul cercului, împreună cu cadrele didactice angajate în organizarea şi desfăşurarea cercului, pregătesc cu minuţiozitate fiecare activitate practică, după caz, la această pregătire participînd efectiv şi inspectorul şcolar de specialitate.*

Cercurile pedagogice oferă, după părerea noastră, inspectorului şcolar posibilitatea cea mai bună de a îndruma şi orienta activitatea colegilor săi pentru un trimestru sau chiar pentru un an, după cum şi aceea de a valorifica experienţa pozitivă a unor colective didactice sau a unor educatoare, învăţători sau profesori. Elaborînd programul cercului, participînd efectiv la realizarea sa, reuşeşte să convingă mai uşor şi să mobilizeze eforturile colegilor săi pentru a înţelege cum şi de ce e nevoie să-şi conceapă, să-şi organizeze şi să-şi desfăşoare activitatea cu elevul într-un anumit fel. Este adevărat că nici în judeţul nostru nu reuşim să acţionăm întotdeauna întocmai, fapt care a avut repercusiuni asupra activităţii de îndrumare şi control.

În fine, *aprecim că nu e cazul să renunţăm la cercurile pedagogice, e necesar însă să ne mobilizăm eforturile cu toţii pentru a găsi formele adecvate în desfăşurarea lor.* Inspectoratelor şcolare le revine, după părerea noastră, un rol primordial. *Cercurile nu trebuie menţinute doar pentru tradiţie,* ca scop în sine, ci pentru că s-au dovedit a fi necesare ; *organizarea şi desfăşurarea lor a fost şi este dictată de condiţiile în care au lucrat şi lucrează cadrele didactice, de dorinţa lor ardentă de confruntare şi perfecţionare.* Ideea găsirii formei de muncă metodică de perfecţionare la nivelul judeţului e încă actuală ; este necesară găsirea acelor forme potrivite, în care munca metodică şi de perfecţionare să poată căpăta expresie şi elocvenţă. În nici un caz ele nu ne pot fi impuse numai dinafară ; e nevoie să ne gîndim şi noi cum şi de ce e necesar să procedăm într-un fel sau altul, fără însă a ne formaliza. *Sîntem de acord că în conceperea, organizarea şi desfăşurarea activităţii metodice, de la nivelul judeţului, e necesară mai multă independenţă decît în oricare altă activitate, dar nu putem eluda necesitatea stringentă a orientării sale din partea Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului şi a inspectoratelor şcolare, integrării sale urgente într-un sistem unitar de pregătire şi perfecţionare metodică şi de specialitate, deoarece cercurile pedagogice nu au fost, nu sînt şi nici nu pot fi nici în viitor decît unul din mijloacele de pregătire metodică şi de perfecţionare, fapt care trebuie avut în vedere de oricare dintre organele de decizie.* Sîntem de acord, de asemenea, cu propunerile din finalul articolului, în limitele preconizate de noi în cursul intervenţiei, şi sîntm convinşi că inspectoratele şcolare, cadrele didactice au posibilitatea să găsească soluţiile conceperii, organizării şi desfăşurării activităţii cercurilor pedagogice. Credem, în aceeaşi măsură, că în sprijinul nostru mai pot veni însă specialiştii şi cercetătorii din învăţămîntul superior, din cadrul Institutului de cercetări pedagogice şi psihologice şi mai ales I.C.P.P.D.

CONFRUNTĂRI

VIITORUL ȘCOLII SAU ȘCOALA VIITORULUI?

Dr. EMIL PĂUN

Titlul acestui studiu nu se vrea și nu este un simplu sau gratuit joc de cuvinte. El conține o problemă vitală, fundamentală, de al cărei răspuns depinde stabilirea corespunzătoare a unei strategii viabile a dezvoltării școlii și a educației (atît școlară cît și extra și parașcolară).

De ce viitorul școlii și de ce școala viitorului? Care este diferența între conținutul celor două formulări? Formularea „viitorul școlii" cuprinde o incertitudine în privința instituției școlare, fiind pusă la îndoială nu numai viabilitatea acesteia, dar — în bună măsură — și necesitatea ei. Cea mai pregnantă expresie a acestui mod de a gîndi asupra școlii este concepția „deșcolarizării societății". Inițiatorul ei, I. Illich[1] *și adepții săi practică un tip de critică distructivă la adresa instituției școlare. Ei nu întrezăresc nici o cale de ieșire din acest impas și consideră — fără nici un argument veritabil, dar într-o optică specifică pentru ideologia lor și a societății ce o generează — că viitorul școlii este desființarea, dispariția ei. Fără a insista asupra acestei orientări, trebuie arătat că Illich (dintr-o optică viciată atît sub raport ideologic, cît și științific) generalizează situații (ca accentuarea inegalităților sociale de către sistemul de învățămînt, inadaptarea și ineficiența școlii etc.) întîlnite în țări capitaliste (îndeosebi, în S.U.A.) și le ridică la rangul de coordonate ale întregului învățămînt contemporan. Soluția sa extremă de înlăturare a școlii este cu atît mai inacceptabilă cu cît autorul consideră că aceasta este calea pe care trebuie să meargă țările în curs de dezvoltare. Într-un anumit sens se poate spune că este o încercare mascată de lipsire a acestor țări de unul din factorii fundamentali ai dezvoltării lor economico-sociale.**

Formularea „școala viitorului" conține o deplasare fundamentală de accent. Neexprimînd nici un dubiu supra valorii și necesității școlii, ea *pune accentul asupra modului în care va* arăta școala în viitor, cum va trebui ea să reacționeze la datele — mai mult sau mai puțin previzibile — ale viitorului, cum se va adapta, ce schimbări va trebui să sufere pentru a-și îndeplini rolul său uman și social-economic.

În fapt, concluzia la cele două posibile raționamente bazate pe formulările de mai sus va fi deci esențialmente diferită: „viitorul școlii", avînd ca premisă îndoiala față de necesitatea școlii", conduce la concluzia educației (și societății) fără școală; „școala viitorului", pornind de la utilitatea școlii, va conchide, *da*, dar ne vom întreba imediat: ce fel de școală? *ajungînd la ideea necesității imperioase de perfecționare și revoluționare a școlii actuale.*

Spuneam la început că răspunsul la întrebarea conținută în titlu este fundamental pentru definirea unei strategii a dezvoltării educației. Pentru o strategie durabilă a viitorului în domeniul educațional, o educație *prin* sau *fără* școală constituie două realități (și două obiective) esențialmente diferite atît ca orientare, cît și ca modalități de realizare.

În ce ne privește, *ne situăm pe poziția unei analize din perspectiva formulării „școala viitorului"*. Acceptînd școala, *trebuie însă a fi conștienți de numeroasele ei imperfecțiuni și de necesitatea de a găsi soluții de optimizare a ei.*

Școala contemporană traversează o perioadă de mari schimbări, determinate, în bună măsură, de conștientizarea mai acută a distanței și discrepanței care se mențin între ea și exigențele dezvoltării social-economice. Această situație este cunoscută sub denumirea curentă de „criza școlii", fenomen care face obiectul a numeroase controverse. Ea se exprimă diferit la diverși autori, dar pentru toți una dintre trăsăturile ei fundamentale este inadecvarea cronică a școlii la viață. Elemente interesante din acest punct de vedere sînt relevate de

---

[1] I. Illich, *Une société sans école*, Ed. du Seuil, Paris 1971, vezi și E. Reimer, *Mort de l'école*. Solutions de rechange, Paris, Fleurus, 1972.

* Soluția educației fără școală păcătuiește și din alte puncte de vedere:

— lasă educația în seama exclusiv a individului, fapt cu consecințe dintre cele mai negative pentru progresul social;

— pune semn de egalitate între educația tînărului și cea a adultului, contestînd *specificul* actului educațional la vîrsta copilăriei și a tinereții și promovînd — împotriva tuturor descoperirilor fundamentale ale științelor despre om — *o educație fără vîrstă*;

— identifică și reduce educația la alte procese sociale, cum ar fi, de pildă, munca. Educația prin muncă este, desigur, un mod esențial de formare a personalității, dar ea nu acoperă întreaga suprafață a actului educațional. Munca — deși cu bogate valențe educative — nu poate deveni instituție a educației. Ea contribuie la realizarea educației multilaterale, dar numai cu condiția să nu fie artizanală și mai ales exploatată.

recentul raport al UNESCO „A învăța să fii", în analiza întreprinsă de Ph. Coombs ș.a.[2].

Un punct de vedere, relativ original, cu privire la „criza școlii", îl exprimă sociologul francez J. Hallak[3].

Pornind de la relația dintre „echitate" și „dezvoltare", autorul introduce distincția între procesele de „creștere pentru eficacitate" și „creștere pentru echitate", relevînd că principalul indicator al dezvoltării învățămîntului îl constituie efectele sale de echitate socială. În acest context, Hallak concnide că sistemele școlare contemporane sînt „falimentare". Investițiile fabuloase, care s-au tradus printr-o dezvoltare foarte mare a sistemelor de învățămînt (la toate nivelele) nu au justificat întru totul speranțele, judecate prin prisma rezultatelor. Pentru J. Hallak criza școlii se exprimă în ceea ce el numește „stagflație" și anume o inflație a costurilor și a efectivelor școlare și o stagnare a debușeelor și, de asemenea, o inadecvare a conținutului educației în raport cu necesitățile societății. În plus, școala menține (uneori, adîncind) inegalitățile sociale, ceea ce-l determină pe autor să conchidă că se impune schimbarea climatului social, în sensul de a-l face egalitar, întrucît dacă nu se realizează acest lucru este inutil să pretindem școlii să-l realizeze.

Este evident că autorul are în vedere realități ale țărilor capitaliste, ceea ce face ca, în bună măsură, analiza sa să fie circumscrisă acestor țări (deși uneori pretinde că situația relevată de el este quasi generală). Autorul însă demonstrează cu minuțiozitate mecanismul învățămîntului contemporan, relevînd cu acest prilej și situații care au un grad mai mare de extindere și de care trebuie să ținem seama în orice încercare de perfecționare a școlii.

În ce măsură fenomenul denumit „criza școlii" constituie sau nu o realitate ? Școala și educația școlară (pentru că totdeauna despre ea este vorba) traversează, fără-ndoială, o perioadă critică. Criza este una de inadecvare a școlii, atît în raport cu necesitățile societății, cît și cu cele ale copilului. Se poate spune că școala trăiește un paradox : deși instituție investită, prin însești funcțiile pe care societatea i le conferă, iar ea și le asumă, cu rolul de instituție de inovare și schimbare socială, *se cramponează încă în structuri organizatorice și didactice rigide și revolute. Școala tratează încă realități educaționale noi cu mijloace vechi.* De aci o discordanță și o comunicare greoaie între sistemul social și sistemul de învățămînt.

Toate acestea se exprimă însă diferit ca intensitate și ca extensie în diferite țări și îndeosebi în diferite sisteme social-politice. Aceste situații se accentuează acolo unde criza școlii reflectă criza și seismele sistemului social, care constituie cauza reală a celor mai mari dificultăți ale școlii din țările capitaliste. În aceste țări, mulți sociologi consideră că școala este principala vinovată pentru menținerea și adîncirea inegalităților sociale dintre indivizi. Ori, în fapt, cauza reală a acestei situații nu se află la nivel școlar, ci la nivel social. Școala nu face decît să restranscrie inegalitățile sociale dintre indivizii școlarizați.

De aceea, „criza școlii" și remediile sale trebuie anvisajate totdeauna în raport cu fiecare sistem social-politic. Societatea socialistă creează un climat favorabil dezvoltării școlii, angrenării ei nemijlocite în procesul social. Ceea ce nu înseamnă că anumite inadecvări nu apar. Dar există condiții obiective și modalități efective pentru depășirea lor. Și una dintre acestea o constituie — cum demonstrează experiența școlii noastre — integrarea învățămîntului cu producția, apropierea lui de viață. De altfel, școala noastră și-a dovedit pe deplin viabilitatea în eficiența socială, demonstrînd convingător că în viitor ea va rămîne instituția principală de educație.

Această opțiune — pentru școală — este esențială, dar ea impune însă reevaluarea în ansamblu a instituției școlare în vederea perfecționării sale.

Cum va arăta „școala viitorului" ? Care va fi rolul ei în educație ? Care sînt direcțiile de evoluție în acest domeniu ? Iată întrebări la care un răspuns precis este greu de dat.*[1] Încercînd să facem acest lucru considerăm că principalele direcții de reevaluare și de perfecționare a instituției școlare ar trebui să fie următoarele :

1. O mutație esențială trebuie să se realizeze la nivelul surselor de educație a tinerei generații (și a omului în general). *Pluralismul (și pluralizarea) surselor de educație* va fi o dimensiune fundamentală a sistemului educațional. În momentul de față, educația relevă un defect important provocat de *monopolul școlii* asupra educației.

De altfel, în evoluția de pînă acum a educației poate fi identificată *tendința permanentă de întărire a rolului școlii în raport cu alte surse educaționale.* Școala a trecut treptat de la faza cooperării cu alte modalități de educație la faza monopolizării educaționale, asumîndu-și quasitotalitatea domeniului și aspectelor educației și dreptul de a fi unicul model de formare. Acest fapt — datorat în bună măsură și ritmului lent al evoluției sociale din trecutul nu prea îndepărtat, dar și a sărăciei și dezorganizării educaționale a ambianței sociale a școlii — a condus la instaurarea unui fel de mit al școlii (credința în posibilitățile școlii de a oferi soluții pentru probleme sociale, a căror cauză nu este la nivel școlar) și la credința în adaptabilitatea automată a școlii la noi situații social-economice ; aspecte pe care dezvoltarea societății contemporane le evidențiază ca neviabile, solicitînd transformarea radicală a școlii.

Consecința cea mai evidentă a acestui fapt o constituie o anumită îndepărtare a școlii de viață și implicit — cel puțin în parte — o unilateralizare a individului.

---

[2] Ph. H., Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1968. Vezi și H., Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, 1972. *Changer l'école*, Editions de l'E.P.I., Paris, 1970 ; R. G., Corwin, *Education in crisis ; A Sociological Analysis of Schools and Universities in Transition*, New York, 1974 ; J. P. Gourévitch, *Dèfi a l'éducation*, Casterman, 1973 ș.a.

[3] J. Hallak, *A qui profite l'école ?* P.U.F., Paris, 1974.

---

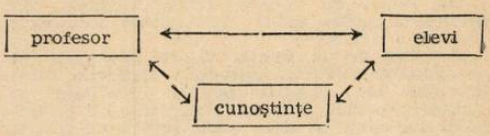
* Problema aceasta preocupă pe foarte numeroși specialiști. Astfel, „Fundația europeană a culturii" a elaborat un „Plan al educației în anul 2000" care stabilește următoarele principii ale educației în viitor : egalitatea reală a șanselor de educație, permanența educației, orientare (substituirea selecției) autoformare, autogestiune, cogestiune, mixitate, comprehensivitate. Aceleași probleme sînt tratate și în lucrările : Reuchlin, M. *L'enseignement de l'an 2000*, Paris, P.U.F., 1973 ; B. Schwartz, *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973.

Cum putem instaura pluralismul surselor educaționale ? În primul rînd, prin deschiderea școlii spre viață, spre ambianța socială, prin integrarea ei în realitățile sociale. *Se impune* de aceea *regîndirea relației școală-societate din perspectiva posibilităților pe care aceasta din urmă le poate oferi sub raport educațional.* În al doilea rînd, este necesară o analiză temeinică a zonelor și direcțiilor în care societatea poate să preia o serie dintre sarcinile realizate de școală. Altfel zis, de depistat acele surse educaționale exterioare școlii (întreprinderi productive, instituții cultural-științifice etc.) care ar putea realiza cu mai multă eficiență practică, sarcini de formare, pe care școala le realizează cu dificultate și aproape exclusiv doar în plan teoretic.

Bogăția ambianței sociale a școlii trebuie exploatată maximal, ceea ce solicită o analiză locală atentă a acesteia spre a degaja școala de o serie de sarcini inutile. În acest context pot fi integrate circuitului educațional întreprinderile industriale și agricole, instituțiile culturale și științifice, familia etc., care multă vreme au fost separate sau marginale în raport cu școala. Acesta ni se pare a fi sensul real, veritabil, al integrării școlii cu producția. Colaborarea (pentru că despre colaborare este vorba și nu de substituire) școlii cu alte surse educaționale constituie și un resort al perfecționării activității școlare, stimulînd inovarea, renunțarea la șabloane etc. Această colaborare poate merge de la realizarea împreună a unora dintre sarcinile instructiv-educative, pînă la preluarea totală a unora dintre acestea de către sursele extrașcolare *. Desigur că școala trebuie să păstreze totdeauna un anumit grad de specificitate, ei revenindu-i și rolul de a selecta și coordona numeroasele surse de educație *din afara sa*.

2. Pluralismul surselor educaționale trebuie să se concretizeze la nivelul școlii prin *regîndirea întregului proces de învățămînt*. Înlăturarea monopolului școlii se va traduce prin înlăturarea *monopolului educațional al profesorului*. Acest fenomen îl întîlnim în faptul că *profesorul focalizează în mod exclusiv* relația sa cu elevii, fiind unicul deținător al informației și al controlului asupra elevilor, considerați ca niște ființe „vide" ce trebuie umplute. Cîmpul relațiilor interindividuale ale elevilor este sensibil redus (dacă nu anulat), ceea ce conduce la o „masificare" în cadrul clasei ; elevul trebuie să aștepte și să fie autorizat pentru a se exprima sau pentru a utiliza mijloacele de învățămînt (insuficiente de altfel, de multe ori), cea mai mare parte a timpului afectat lecțiilor (aproximativ 60—70%) fiind ocupat de intervențiile profesorului. Menținerea acestui tip de relație-lineară și statică — între profesor și elev (profesor + cunoștințe elev este de natură să facă ineficiente ameliorările aduse tehnologiei didactice (ca perfecționarea mijloacelor tehnice și a metodelor, reducerea numărului de elevi din clasă etc.).

De aceea, *se impune cu necesitate instaurarea unei noi relații între profesor și elev ;* o relație de cooperare, de dialog permanent. Păstrînd cadrul organizatoric necesar (pentru că nici un tip de educație nu se poate dispensa de o anumită organizare), această optimizare a cadrului relațional al clasei conduce la crearea unui nou *climat școlar* ca sursă a unui nou tip de educație și de învățămînt. În planul comunicației, relația va deveni triunghiulară și dinamică de tipul :



În acest cadru, accesul elevului la sursa de cunoștințe nu mai este mediat în mod absolut de către profesor, ceea ce-i conferă o mai mare *autonomie* și *responsabilitate* în propriul său proces de formare.

În planul metodelor de învățămînt va fi necesară utilizarea mai curajoasă a unor modalități ca : „team-teaching", învățarea în grupuri variabile pînă la 2 elevi (paired learning), pedagogia nondirectivă ș.a.

Regîndirea relației educaționale profesor-elevi este de natură să contribuie decisiv la ridicarea eficienței procesului de învățămînt.

3. *Consecință directă a perfecționării propuse* mai sus este necesitatea de a programa și planifica mai judicios conținutul învățămîntului. Școala, dorind să-și mențină supremația educațională și să facă față progresului accelerat al științei, a ales — în cele mai multe situații — calea de sporire permanentă a conținutului informațional. Fapt care îl putem sesiza cu ușurință în fenomenul pe care putem să-l numim *poluarea informațională a mediului școlar*. Asfixierea informațională este unul dintre defectele cele mai evidente ale școlii. Școala nu a realizat suficient șansa pe care i-o oferă prezența tot mai masivă a mijloacelor de comunicație, a ceea ce numim curent „școala paralelă". În fața valului de informații stocate în societate și a tendinței de sporire accelerată a acestui stoc, școala a căutat să pună la punct mijloace de asimilare și de difuzare masivă și totală a acestuia. Lucrul s-a dovedit neinspirat și imposibil, plasînd școala pe un drum fără ieșire.

---

* Cu condiția ca acestea să fie relevante în plan educațional și să posede un anumit grad de organizare, care să nu deregleze procesul formării sistematice a personalității individului.

* Referindu-se la acest fapt, J. P. Gourévitch (vezi lucrarea citată) arată că școala în raport cu „școala paralelă" are, de regulă, un reflex monopolist, prin reintroducerea în circuitul școlar a tot ce este seducător în „școala paralelă" (atît în plan tehnologic — diapozitive, filme, emisiuni de radio și televiziune, cît și în conținut — prin introducerea unor obiecte de învățămînt ca jurnalistica, cinematografia etc.). Atitudinea școlii este pe de o parte ofensivă — intenționînd a-i lua atributele „școlii paralele", iar pe de altă parte defensiva — înarmarea elevilor cu posibilități de apărare vis-à-vis de influența „școlii paralele".

După opinia noastră, școala trebuie să renunțe la această ambiție, transformîndu-se într-un mod de *eliberare a elevului de presiunea informațională*, într-un loc unde se difuzează cunoștințe și practici fundamentale.

În același fel, școala poate deveni un mijloc de contracarare a efectelor nocive pe care poluarea informațională le poate avea asupra dezvoltării capacităților creatoare ale elevului.

Desigur, există încă numeroase aspecte care impun perfecționări (însușirea tehnologiei didactice, schimbarea arhitecturii școlare etc.). Noi le-am pus în discuție pe cele pe care le considerăm prioritare, fără a le epuiza și fără a trasa „imagini" (mai mult sau mai puțin precise) ale școlii viitorului. Am încercat să surprindem acele elemente cu un grad mai mare de certitudine de realizare.

CĂRȚI-IDEI

O APARIȚIE MERITORIE ÎN LITERATURA PEDAGOGICĂ: PEDAGOGIA GENERALĂ*

Alături de cursurile universitare de pedagogie, unul la București, în trei părți, în anul 1974, altul la Cluj-Napoca, în două părți — una în 1974 și alta 1975 — și al treilea la Iași, 1975, literatura noastră pedagogică înregistrează, în cel de-al treilea trimestru al anului trecut, un remarcabil succes didactico-științific și de librărie, prin cartea scrisă de V. Țîrcovnicu. Toate cele patru lucrări acumulează, sintetizează și valorifică — fiecare în felul ei — pe lîngă bogatele elemente perene tradiționale, producția cu adevărat explozivă a cercetărilor și lucrărilor din ultimul deceniu în domeniul pedagogiei și marchează împreună un salt calitativ important în modernizarea cursurilor și cărții românești din acest domeniu.

Ne vom ocupa aici în mod special de cartea lui V. Țîrcovnicu, care, fiind cea mai nouă și bucurîndu-se prin intermediul tiparului de o circulație mai largă, își impune în mod obiectiv prioritatea în fața necesității uzuale de a fi analizată.

Vom face analiza pe două coordonate: *structura* cărții — sistemul componentelor interne constitutive — și *conținutul* propriu-zis, repartizat pe aceste componente. Se cunoaște importanța pe care o are structura interioară a unei cărți, sub raportul adîncimii la care pătrunde în dezvăluirea relațiilor celor mai esențiale și a legităților prin excelență inedite care leagă între ele — într-o unitate logică adecvată, cu valori teoretice și metodologice de autentică operaționalitate formativă — fenomenele și faptele domeniului studiat. De aici necesitatea de a începe analiza cu acest aspect.

O trăsătură caracteristică a structurii cărții de care ne ocupăm o constituie organizarea conținutului ei pe trei „părți", fiecare cu capitole corespunzătoare. Partea întîia tratează *Statutul de știință al pedagogiei* (trei capitole), cea de-a doua *Elementele constitutive ale procesului educativ* (șase capitole) și cea de-a treia *Laturile educației comuniste* (cinci capitole). Este, sub acest aspect, una dintre cele mai simplificate structuri, cu o logică internă în general consecventă, spre deosebire de alte cărți sau cursuri, care de regulă sînt structurate pe mai multe părți sau numai pe capitole, a căror succesiune nu dezvăluie în suficientă măsură legătura logică și unitatea ca atare a acestei discipline.

Esențială pentru partea întîia este consacrarea ei în întregime problemelor multiple — cu rezultatele moderne acumulate de cercetările pe disciplină și interdisciplinar — care se pun constituirii pedagogiei ca știință, la nivelul cerințelor de sistem ale științei în general: obiect, metode, principii-legități-legi, pe care să se elaboreze teoria proprie a științei respective. V. Țîrcovnicu reușește să dea acestei părți un conținut și o organizare care pun în evidență toate elementele de bază prin care pedagogia se constituie ca disciplină cu statut științific autentic.

Partea care dă cărții cel mai înalt indice de valoare științifică și originalitate este cea de-a doua — elementele constitutive ale procesului educativ. Această parte grupează într-o concepție unitară, de adîncă pătrundere, la relații legice subtile și greu sesizabile prin complexitatea și natura lor calitativ specifică, elementele, factorii și aspectele de bază ale procesului educațional, incluzînd: structura procesului de învățămînt, idealul educației, elevul, educatorul, conținutul educației, așa-numitul „sistem metodico-organizatoric" al educației (învățămîntului), sistemul învățămîntului în Republica Socialistă România — elemente care îndeosebi sînt repartizate în diferite părți și capitole ale cursurilor și manualelor de pedagogie.

Sensul profund al organizării în felul arătat, a acestei părți, îl constituie întrepătrunderea într-un tot unitar organic a problematicii didacticii generale cu diferitele aspecte și condiționări ale procesului educațional în ansamblu. Integrîndu-se scientic-organizațional procesul de învățămînt în procesul general de educație, se rezolvă, ceea ce, după părerea noastră, constituia contradicția fundamentală — evidentă de altfel, dar nu mai puțin greu de depășit — aceea a relației logice consecvente dintre teoria învățămîntului (didactica), de o parte, și teoria educației, de altă parte, în structura unitară a pedagogiei ca știință. Rezolvînd această problemă, cartea semnată de V. Țîrcovnicu include, poate chiar fără ca autorul să-și dea seama, elemente profund semnificative de metaștiință a pedagogiei, cu implicații autentice de valoare, care se răsfrîng permanent asupra întregului cuprins al cărții.

În ce privește ultima parte — a treia, laturile educației comuniste — la aceasta nu sînt observații speciale de făcut, problemele fiind în general cele tratate în diferitele cursuri și manuale, cu variații în privința atenției ce se dă, prin capitole speciale, educării elevilor în spirit colectivist și în spiritul umanismului socialist.

Se poate spune, în legătură cu structura internă a cărții, că V. Țîrcovnicu a valorificat cu pricepere, într-o unitate bine organizată,

---

*Victor Țîrcovnicu, *Pedagogia generală*, Ed. Facla, 1975.

tot ce a găsit mai semnificativ în literatura mai veche și mai ales în cea nouă, cu manifestă tendință de afirmare a noului și creativității.

Sînt de făcut, sub aspectul structurii, unele observații în special tocmai la partea a doua — cea mai interesantă — a cărții. Notăm că întreaga organizare a acestei cărți — cu originalitatea ei pusă mai sus în evidență — rezultă din structura actului educațional, prezentată de autor — după cum am mai arătat — în următoarea ordine a componentelor : scop, elev, educator, conținut, sistem metodico-organizatoric al educației (învățămîntului). Considerăm că logica ar fi cerut ca problema educatorului, în toate aspectele ei (familia, școala, organizațiile de copii și tineret), să fie tratată *după* problema conținutului și a sistemului metodico-organizatoric, acestea preexistînd ca atare obiectiv în documentele școlare și în conținutul disciplinelor pedagogice, de unde educatorul le preia și le organizează în spirit creator în procesul de învățămînt, în funcție de elevi și de sarcinile instructiv-educative propuse. Nu se poate vorbi de munca educatorului înainte de a se cunoaște conținutul și sistemul de lucru în această muncă. Așa cum este plasat educatorul, între elev și conținutul învățămîntului, răspunde numai unei logici exterioare, formale, fără suport procesual și, totodată, îndepărtează prea mult, prin multitudinea problemelor implicate, pe elev de conținutul și de metodologia procesului instructiv-educativ.

O altă observație este aceea că ruperea activităților extrașcolare de structura de ansamblu a procesului instructiv-educativ și tratarea acestora exclusiv în cadrul subcapitolului privind organizațiile de copii și tineret — chiar dacă în acest cadru activitățile respective se constituie de sine stătător — are de asemenea un caracter artificial, numai aparent logic. Aceasta deoarece organizațiile de copii și tineret sînt în fond organul de realizare a acestor activități, așa cum într-un alt mod personalul didactic constituie organul de realizare a procesului educațional în general, toate activitățile respective integrîndu-se într-o concepție și un sistem unitar, prezentat ca atare și realizîndu-se pe diferite căi, dar al cărui conducător de drept și de fapt — indiferent de formă — este, în realitate, educatorul specializat și calificat în această muncă. Problema poate comporta discuții, dar ea trebuie rezolvată într-o viziune principială de ansamblu.

Trecem la cea de-a doua parte a analizei — conținutul propriu-zis al cărții, inclus în capitolele celor trei părți constitutive fundamentale.

Trebuie să subliniem din capul locului, ca un fapt caracteristic de profundă semnificație pentru spiritul laborios al autorului, bogata sa informație în specialitate și în disciplinele interferente, bazată pe o larg cuprinzătoare bibliografie, din care cea selectivă însumează 350 de titluri din lucrări publicate, cu aproape 250 de autori înscriși în indicele final, dintre care citați propriu-zis, cu trimiteri în josul paginilor, 80. Posedînd o largă informație, investigată cu autentic zel benedictin, la curent cu o mare parte din lucrările reprezentative ale cercetătorilor moderni și dispunînd de o serioasă formație anterioară în disciplina pe care o profesează, V. Tîrcovnicu a elaborat diferitele capitole ale cărții sale — așa cum au procedat de altfel și autorii cursurilor universitare menționate — numai că în unele privințe poate mai amplu și mai nuanțat, în altele mai puțin decît aceștia — la nivelul contemporan al cuceririlor din domeniile pedagogiei și din cele interdisciplinare. Probează un remarcabil simț în identificarea și selecționarea valorilor autentice în materie, cu o excepțională capacitate de sistematizare și de redactare, accesibilă și antrenantă. Ca atare, cartea are un conținut bogat, bine decantat din punct de vedere științific și bine organizat, constituind un izvor amplu și fecund de informație în problemele educației și învățămîntului și un instrument de certă valoare teoretică și aplicativă, destinat — după cum arată autorul — tuturor celor pe care îi interesează aceste probleme.

Pe aspecte mai speciale putem menționa, pentru partea întîia, ca mai semnificative : determinarea și prezentarea în sistem a trăsăturilor fundamentale ale educației (p. 15—21) și a caracteristicilor pedagogiei ca știință (p. 46—48) ; o mai bună clasificare, sistematizare și descriere a metodelor de cercetare — inclusiv metoda testelor și metodele științifice moderne — introducerea unui subcapitol privind aspecte dialectice ale procesului educativ. În partea a doua : structura actului educațional (scop, elev, educator, conținut, sistemul metodico-organizatoric) ; o mai aprofundată prezentare a factorilor dezvoltării omului și a interacțiunii lor, precum și a particularităților de vîrstă, cu sublinierea noțiunii de „perioade sensibile" ca expresie a priorității variabile în timp a înclinațiilor pentru anumite activități (p. 79) ; aprofundarea relațiilor dintre factorii educației (familie, școală, organizații de copii și tineret), cu subliniereа condițiilor *deciziei* și a sistemului informațional ca element caracteristic în conducerea procesului de învățămînt și a școlii (p. 143—145) ; deschiderea capitolului *Sistemul metodico-organizatoric* al învățămîntului cu expunerea principiilor — ridicate la un număr de nouă — concepute în sensul unității între instrucție și educație * ; sublinierea relației dintre învățămînt și educația multilaterală (p. 53) ; clasificarea metodelor de asimilare în învățămînt în „active", „intuitive" și „verbale", cu subdiviziuni incluzînd metodele clasice și pe cele moderne (programarea, modelarea, problematizarea, algoritmizarea etc.) și cu prezentarea necesară, dar cam sumară, a metodelor moderne de verificare și apreciere (p. 254—251) ; introducerea unui subcapitol privind moduri de organizare a procesului de învățămînt (individual și colectiv) și a altuia privind direcții noi în modul și în formele de organizare a procesului de învățămînt, în care însă aspectul istoric și cel contemporan nu sînt destul de bine diferențiate (p. 255—261, resp. 279—291) ș.a.

În partea a treia se remarcă preocuparea pentru aspectele tehnice (metodice) ale laturilor educației comuniste, raportate și la particularitățile de vîrstă — cu indicarea unor orientări moderne privind educația colectivelor de elevi și a spiritului de disciplină.

Cartea dispune de o armătură științifică fermă, prin modul judicios în care sînt utilizate, la locul potrivit, teze adecvate ale învățăturii marxist-leniniste și documentele Partidului Comunist Român privitoare la educație și învățămînt, inclusiv cele referitoare la îmbunătățirea activității ideologice, la educația so-

* Idee pe care o găsim la A. Dancsuly : *Principiile fundamentale ale procesului de educație*, în cursul de pedagogie de la Universitatea Babeș-Bolyai, Partea I, 1974, p. 79—108.

cialistă a maselor, şi la principiile eticii şi echităţii socialiste.

O notă care se cere subliniată este aceea că V. Ţircovnicu procedează cu prudenţă şi măsură în acceptarea dreptului de cetăţenie în domeniul pedagogiei al curentelor şi ideilor novatoare care nu şi-au demonstrat încă valabilitatea, propulsînd concepţiile clasice perene în condiţii de adaptabilitate la cerinţele noi şi practică o atitudine de observaţii pe care le numeşte „critice" (termenul se justifică numai într-o accepţiune mai largă), după unele probleme sau capitole.

Prin anumite trăsături ale schemei de construcţie, constînd din tendinţa autorului de a prezenta întreaga problematică, deosebit de complexă, a pedagogiei, în totalitatea ei, cu varietatea orientată selectiv a aspectelor abordate, cu unele incursiuni istorice şi cu oarecare exces bibliografic, redus însă la simpla enunţare de nume la anumite capitole sau teme, cartea — cu toată întinderea ei pe cele 440 pagini de text — lasă impresia unui compendiu, cu un justificat — poate — substrat intenţional de erudiţie, în condiţiile străduinţei evidente a autorului de a prezenta concentrat şi totuşi complex materialul expus.

Evident, nu putem pretinde că în cele de mai sus am înfăţişat tot ceea ce se poate spune despre cartea analizată. Am avut în vedere în special aspectele esenţiale ale cărţii — în ideea că despre ea sigur se va mai scrie.

O observaţie de orientare pe care am face-o este aceea că, axată în principal pe învăţămîntul general, cartea nu cuprinde suficiente elemente care să vizeze liceele de specialitate. Socotim că noile cărţi şi cursuri de pedagogie vor trebui să dea o atenţie deosebită acestei direcţii în care se dezvoltă programatic învăţămîntul nostru liceal.

O altă observaţie priveşte metodologia bibliografică aplicată de autor, şi anume aceea de a cuprinde numai „lucrările" de oarecare dimensiuni, omiţînd articole şi studii care au un volum redus. Realitatea arată însă că tocmai din asemenea izvoare se pot extrage elemente care să fie valorificate în unele din aspectele cele mai noi şi originale ale unei cărţi.

Astfel, structura pe trei componente fundamentale — una din caracteristicile esenţiale ale cărţii lui V. Ţircovnicu — se găseşte în articolul „O schiţă a conţinutului cursului de pedagogie", publicat în „Revista de pedagogie" nr. 12/1973. În acelaşi articol apare pentru prima dată consacrarea integrală a primei părţi, pe capitole, problemelor statutului ştiinţific al pedagogiei şi, tot pentru prima dată, partea a doua, consacrată integral bazelor generale ale educaţiei — componente şi factori — aşa cum apar şi în cartea de care ne ocupăm ; aceasta în aceeaşi idee bine subliniată de a se structura unitar în logica internă a pedagogiei categoriile constitutive ale procesului de educaţie. Tot acolo se găsesc trăsăturile fundamentale ale fenomenului de educaţie şi caracteristicile pedagogiei ca ştiinţă. Componentele propriu-zise ale acţiunii educative, pe care se întemeiază această parte şi care constituie de fapt veriga principală din care derivă, se poate spune, întreaga originalitate structurală şi de conţinut a cărţii se găsesc dispuse în sistem în „Fundamenta pedagogiae" (sub red. D. Tudoran şi Gh. Văideanu, vol. II, E.D.P., 1970, la pag. 24 — în cadrul unui studiu intitulat „Legitatea în pedagogie"), cartea lui V. Ţircovnicu operînd doar schimbarea locului în serie a unuia dintre factori (educatorul).

Structura de ansamblu a pedagogiei, cu includerea didacticii (sistemul metodico-organizatoric al învăţămîntului) în partea a doua, ca o componentă organică necesară a bazelor generale ale educaţiei, aşa cum se găseşte şi în cartea pe care o analizăm, a fost prezentată anterior într-o comunicare ştiinţifică şi, împreună cu particularităţile pedagogiei ca ştiinţă (praxiologică, prospectivă, interdisciplinară, operaţională, caracterul probabilistic al legilor în pedagogie), se află în schema unor proiecte de curs depuse mai demult la dosarul unităţii didactice la care a lucrat timp îndelungat şi V. Ţircovnicu.

Date fiind cele de mai sus, este nepotrivită afirmaţia (de la p. 52 a cărţii) că cele cinci componente menţionate ale acţiunii educative — a căror importanţă în concepţia de ansamblu a fost arătată — derivă din definiţia pe care autorul a dat-o noţiunii de educaţie (p. 11). Aceasta cu atît mai mult cu cît componentele date se găsesc ca atare, în sursa la p. indicată, iar între ele se află şi „sistemul metodico-organizatoric", termen creat de autorul sursei respective şi folosit de el şi în alte publicaţii.

În acelaşi fel, V. Ţircovnicu „consideră", la p. 53 a cărţii, „că procesul de învăţămînt urmăreşte dezvoltarea multilaterală a elevului, ba chiar şi o realizează în condiţii optime" — voind prin aceasta să combată ideea identificării didacticii cu educaţia intelectuală — cînd de fapt această idee a fost susţinută anterior într-un articol intitulat „Problemele de bază ale structurii pedagogiei ca ştiinţă" („Revista de pedagogie" nr. 6/1967), precum şi într-o prelegere specială : „Învăţămîntul — bază a educaţiei multilaterale" — ţinută în cadrul unui curs de pedagogie dactilografiat parţial (342 pagini) şi care se află la biblioteca Universităţii din Timişoara.

Autorul însuşi afirmă în prefaţă, referindu-se la orientarea cărţii, că „faţă de lucrările pedagogice similare (tratate, cursuri universitare, manuale) ea are o structură deosebită, accentul căzînd pe studierea elementelor constitutive ale procesului educativ, considerînd că înţelegerea adîncă a acestora îl ajută pe educator să adopte o atitudine creatoare în activitatea sa. De aceea partea a doua a lucrării, în care se analizează aceste elemente şi problematica lor, este mai extinsă". Acest punct de vedere — şi componentele respective — există ca atare, după cum s-a arătat, în surse bibliografice bine determinate, publicate sau comunicate, dar care nu sînt amintite nicăieri*.

În faţa valorii intrinsece a lucrării pe care o discutăm — valoare care sigur va spori în ediţiile care vor urma — trecem peste observaţiile de mai sus şi subliniem calităţile lui V. Ţircovnicu ca pedagog, devoţiunea sa în munca didactică şi ştiinţifică, informaţia deosebit de bogată — receptată cu un spirit pedagogic robust — excepţionala capacitate de sistematizare şi redactare atrăgătoare a materialului studiat. Cartea sa de „Pedagogie generală" răspunde unei cerinţe adînc simţite în învăţămîntul şi cultura noastră şi constituie un eveniment în literatura de specialitate.

Editura „Facla", care a publicat cartea, a înfăptuit prin aceasta una din sarcinile ei importante, iar întreprinderea poligrafică „Banat", care a tipărit-o, merită cele mai bune aprecieri pentru tehnica de înaltă ţinută la care a realizat-o.

NICOLAE APOSTOLESCU

---

* La p. 46 se menţionează articolul „Legitatea în pedagogie", în subsidiar la o altă indicaţie bibliografică şi raportat la un alt aspect decît cel fundamental.

O NOUĂ TRADUCERE DIN OPERA LUI COMENIUS*

Dacă printre scrierile teoretice ale lui Comenius *Didactica magna* a atins o celebritate neegală, ea nu încheie evoluția gîndirii pedagogice a acestuia. Faptul este confirmat și de remarcabila lucrare *Novissima linguarum methodus*, scrisă de Comenius în perioada șederii sale în Suedia și publicată antum la Amsterdam, în volumul *J. A. Comenii Opera didactica omnia* (1657). În special al zecelea capitol al ei, intitulat *Ars didactica*, aduce accente și dezvoltări noi, pe care introducerea ediției de față și notele ei le scot în relief, pe baza unei minuțioase comparații între cele două opere.

Traducerea și editarea separată a acestui amplu capitol este deci binevenită, cu atît mai mult cu cît construcția sa este îndeajuns de autonomă și, cu toată apartenența sa la o lucrare consacrată învățării limbilor, înfățișează principii și reguli aplicabile oricărei forme de instruire.

Regăsim în *Arta didactică* trăsăturile prin care opera lui Comenius a suscitat de la început și își menține pînă astăzi atîta admirație : perseverenta străduință către temeinicie și adîncime filozofică, claritatea, coerența și pregnanța expunerii, fluiditatea ei, dincolo de sistematizarea cvasi-geometrică în axiome și „porisme“

Explorînd procesele de predare și învățare, rara vigoare a spiritului lui Comenius se desfășoară pe un registru amplu, de la minuțioase recomandări practice pînă la considerații de mare anvergură filozofică și antropologică. El se arată convins că treapta supremă a științei, deasupra celei descriptive și celei explicative, este treapta „heuretică“ sau inventivă, „cînd din fundamentele bineînțelese ale științei se scot noi concluzii, adevăruri“ (p. 84). Nu mai puțin interesante sînt enunțurile privitoare la „teoria acțiunilor“ — cum o numește Comenius (azi o numim praxiologie).

Cu ajutorul acestor considerații, Comenius avansează definiția triadică a actului de învățare, care indică linia directoare a întregei sale didactici : „A învăța înseamnă a merge către știința unui lucru necunoscut prin ceva cunoscut“.

Nu poate trece neobservată actualitatea acută a frumoaselor enunțuri din *Ars didactica* în legătură cu trezirea motivației („Pregătirea sufletelor pentru a primi învățătura“ — cum spune Comenius) drept condiție necesară oricărei învățări.

Și în această scriere Comenius se ridică împotriva „tăcerii pitagoreice“ impuse elevilor, a reducerii atitudinii lor în procesul didactic la simpla urmărire atentă a lecției, metodă care mai avea pe atunci susținători prestigioși. „Nimic nu este mai greu, amintește el, decît să-ți ațintești urechile spre profesor ; (...) dar dacă îi dai (copilului) să lucreze ceva, îndată îi vei stimula mintea, îndată i-o vei cuceri, făcînd-o să se fixeze la obiectul său“ (p. 27). Comenius cere categoric ca „toate cunoștințele să se însușească prin practica proprie“ (Axioma CLXXI) și nu uită să adauge îndată : „Tot ce se predă să fie dominat de o plăcută varietate“ (Axioma CLXXIII).

Printre cele mai semnificative dezvoltări aduse de *Ars didactica* în raport cu *Didactica magna* sînt recomandările din capitolul *Metoda de a împlinta știința* privind nu procedee de predare, ci de învățare și în special de memorare. Sînt excelente precepte de tehnică a muncii intelectuale, valabile în cea mai mare parte și astăzi.

Limbajul nuanțat și inventiv al textului comenian ridică oricărui traducător sarcini complexe și delicate. Ediția în limba română a beneficiat însă de zelul și îndelungata experiență pedagogică și filologică a unuia din cei mai competenți clasiciști români. Datorită traducerii și comentariilor profesorului David Popescu, versiunea română a *Artei didactice* îngăduie o lectură pe cît de cursivă, pe atît de exactă. Ea va fi, fără îndoială, abordată cu mult interes de categorii variate de cititori.

CONSTANTIN COMOROVSKI

* I. A. Comenius, *Arta didactică*. Traducere din limba latină, introducere și note de David Popescu, Editura didactică și pedagogică, București, 1975, 112 p.

O EXPERIENȚĂ PEDAGOGICĂ ROMÂNEASCĂ

Cartea la care ne referim * nu este un act de cultură pedagogică izolat. Ea însumează, după părerea noastră, dimensiunea epistemologică a unor cercetări efectuate în mai multe școli pilot din țară, ale căror rezultate s-au materializat în cîteva lucrări, să le spunem preliminare, și care înfățișează întreaga bază metodologică a lucrării de față. Să citez doar : *Educarea elevilor pentru munca productivă* (1971) ; *Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului* (1971) ; *Educația prin muncă și pentru muncă* (1972) ; *Pedagogia muncii în școală* (1974) ; *Pregătirea tehnico-practică din mediul rural* (1974), la care se adaugă un mare număr de studii și articole publicate în revistele pedagogice.

Acțiunea întreprinsă de Institutul de științe pedagogice de a lămuri esența și valențele „formativ-educative“ ale activităților tehnico-productive este meritorie din mai multe puncte de vedere : a) legarea învățămîntului de practica social-productivă este un imperativ al lumii contemporane ; b) susținerea teoretică a valențelor muncii în școală se întemeiază pe cercetarea temeinică și de lungă durată și nu pe fraze captivante prin retorismul lor ; c) școala și întreprinderea productivă formează o unitate.

Școala și producția, lucrare recent apărută, vine nu numai ca o verificare a unei ipoteze, sau ca o încoronare a unei activități desfășurate timp de cîțiva ani în cîteva școli pilot, ci ca să dovedească „pe viu“ cît de veridică și cît de trainică este conjugarea efectivă dintre minte și mînă, cele două forțe productive creatoare ale ființei umane. Lucrarea are marele merit, deși este alcătuită din mai multe studii, de a forma o unitate. Toate studiile de aici converg către același obiectiv : învățămîntul, cercetarea, producția alcătuiesc co-

* Institutul de științe pedagogice, *Școala și producția, Valențele educativ-formative ale activității tehnico-productive* (coordonator științific prof. dr. Petre Bărbulescu), Editura „Litera“, București, 1975.

BIBLIOTECA „ASTRA“ SIBIU

ordonatele principale ale şcolii româneşti moderne.

Cititorul, chiar cel mai neavizat, va găsi în această lucrare, modestă ca titlu, un bogat material informativ privind cunoaşterea problemei muncii productive în şcoală, care nu va trebui să se mărginească, cum mai cred o parte a cadrelor noastre din şcolile generale şi din liceele realist-umaniste, la o profesionalizare îngustă. Şcoala de toate gradele şi de toate categoriile are datoria de a lucra de aşa manieră ca tinerii să posede un larg orizont de pregătire profesională (p. 17). Această calificare complexă constituie un suport autentic al economiei naţionale.

Interesează din această carte absolut totul, atît aspectele teoretice cît şi cele metodologice — care fixează nu numai conceptul de muncă în contemporaneitate, ci şi bazele ştiinţifice ale muncii elevilor în atelierele-şcoală. Modelul experimental al sarcinii şcolii de a pregăti pentru muncă propus în această lucrare este însoţit de diverse motivaţii şi implicaţii. Aşa, de exemplu, este evidenţiată corelaţia dintre dimensiunile intelectuale şi nonintelectuale în creativitatea tehnică a elevilor, în care se evidenţiază un fapt, după părerea noastră, esenţial : creativitatea este legată de un coeficient minim de inteligenţă (p. 71). Dimensiunile aptitudinale, mobilitatea şi plasticitatea imaginilor creativ-tehnice pun în evidenţa activismul pedagogic. Concluzia finală este clară : coeficienţii de corelaţie psihopedagogică demonstrează necesitatea unei metodologii adecvate care să facă pe micii creatori să devină „oameni creatori".

O altă implicaţie este cea de evaluare a randamentului muncii în atelierele-şcoală. Şi aici intervine rezultatul cercetării : sistemul docimologic cel mai adecvat este acela rezultat din depistarea pe parcurs a acelor elevi care sînt apţi şi prezintă interes pentru obiectul şi pregătirea tehnico-productivă. Modelul experimental propus („Complex şcolar integrat pentru pregătirea tehnico-productivă") — p. 62 — precum şi cercetările privind tipologia atelierelor-şcoală deschid largi perspective pentru găsirea unor soluţii adecvate în problematica muncii la nivelul contemporan al cerinţelor economice şi culturale ale societăţii noastre.

Un capitol important al întregii cercetări este acela referitor la formaţiile de lucru în atelierele-şcoală. Cercetările au dovedit că este de recomandat organizarea de grupe mici, munca pe echipe fiind un stimulent interîndemînatic, aş spune eu, fără ca să se neglijeze nici munca „singurită", ca să folosesc termenul întîlnit într-un tratat de pedagogie generală apărut în deceniul IV al secolului nostru. Experienţa de grup nu este numai un factor de integrare, ci şi de interîndemînare. Pe fundalul aptitudinal se plasează elementele esenţiale ale creativităţii şi, după cum se ştie, creativitatea nu este o valenţă uniformă nici ca grad şi nici calitativ. Există nuanţe pe care numai practica docimologică le poate depista. Esenţial este însă de a vedea pe coordonate mai largi cum se pot organiza formaţiile de lucru. Tehnica predare-învăţare are în cadrul acestui *nou obiectiv* de învăţămînt, fie că el se desfăşoară în atelierul-şcoală, fie în alte unităţi de producţie, o nouă înfăţişare. Noua formă propusă urmăreşte *introducerea tineretului în realitatea vieţii* (p. 144).

Pe orice coordonată ar fi privit conţinutul lucrării *Şcoala şi producţia*, un fapt trebuie subliniat : experimentele efectuate pînă acum în şcolile respective constituie o experienţă pedagogică românească care ar trebui să fie cunoscută şi peste hotare. Se poate vorbi, fără nici o reţinere, de o reală contribuţie la o pedagogie naţională.

Recomandăm această carte cu convingerea că ea va sta nu numai pe mesele de lucru ale educatorilor de orice grad, de orice specialitate. Un efort conjugat în această direcţie împlineşte o datorie a vieţii contemporane : muncă înseamnă creaţie, valoare, umanism. Umanismul muncii trebuie să fie primul obiectiv al şcolii. Lucrarea la care ne referim scoate pregnant în evidenţă acest fapt.

IOAN N. VLAD

CONSFĂTUIREA REDACTORILOR ŞEFI AI REVISTELOR DE PEDAGOGIE DIN UNELE ŢĂRI SOCIALISTE

În luna decembrie 1975 s-au desfăşurat la Praga lucrările Consfătuirii redactorilor şefi ai revistelor de pedagogie din unele ţări socialiste. La consfătuire au luat parte delegaţi din R. P. Bulgaria (Revista „Narodna Prosveta"), R. S. Cehoslovacă (Revista „Socialisticka Skola"), R. P. Cuba (Revista „Educacion'), R. D. Germană (Revista „Pädagogik'), R. P. Polonă (Revista „Oswiata i Wychowanie", R. S. România („Revista de pedagogie"), R. P. Ungară (Revista „Közonveles"), U.R.S.S. (Revista „Narodnoie Obrazovanie").

În timpul consfătuirii, şefii delegaţiilor au prezentat referate asupra dezvoltării învăţămîntului în ţările respective şi a specificului muncii redacţionale proprii. Ministrul adjunct al învăţămîntului din R. S. Cehoslovacă, tovarăşul Miroslav Cipro, care a luat parte la lucrări, a prezentat referatul delegaţiei cehoslovace, vorbind pe larg despre dezvoltarea învăţămîntului din R. S. Cehoslovacă în ultimii 30 de ani. Pe marginea referatelor a avut loc un rodnic schimb de experienţă util delegaţiilor prezente.

Această consfătuire a constituit un bun prilej pentru delegaţia română de a face cunoscute sistemul şcolar şi succesele obţinute în acest domeniu de către partidul nostru, participanţii apreciind caracterul concret al intervenţiei delegatului român.

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ŞI POT ASIGURA COLECŢIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ŞASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POŞTALI ŞI OFICIILE POŞTALE. PREŢUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

În atenţia colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri şi trimise redacţiei în primul şi al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărţi 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei la care funcţionează, precum şi adresa locuinţei.

Redacţia răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

Tiparul executat sub cd. 1001 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

I 4081.

revista de pedagogie

ANUL XXV

2

FEBRUARIE
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

- IUL. 2005

SOMMAIRE

Ion T. Radu, Un ample programme de l'amélioration de la qualité de l'enseignement • *Vasile Bunescu*, La valeur de l'attitude dans le processus de l'éducation morale. • *Mihai Ghivirigă*, Problèmes „ouverts" de l'orientation scolaire et professionnelle. • *Romeo Dăscălescu*, Le lycée pédagogique, une école modèle. • *Oisie Şafran*, Repères dans le perfectionnement du contenu de l'enseignement dans le lycée pédagogique. • *Vasile Priceputu*, Les dimensions éducatives et productives de la formation pratique des élèves. • *Florian Iacomi*, Les tâches du contremaître-instructeur dans le conseil de l'élève. • *Suzana Vasiliu*, L'adéquation des formes d'activité par rapport au rythme d'apprentissage du petit écolier. • *Pelaghia Popescu* et *Ion Roman*, Particularités didactiques du travail différencié dans la 5-e. • *Ion Teodorescu*, Le traitement différencié des élèves en vu de la prevention de l'insuccès scolaire. • *Emil Păun*, Le perfectionnement des cadres didactiques, un modèle spécifique d'éducation des adultes. • *Titus Nițu*, Les cercles pédagogiques, une forme vieillie de perfectionnement ? • *Pavel Apostol*, Le futur de l'éducation, l'éducation pour le futur, l'éducation du futur. • *Ştefan Bârsănescu*, Spiru C. Haret, l'organisateur de l'école moderne de Roumanie. • Stanciu Stoian, Spiru Haret et l'éducation des masses. • *Livres — Idées.*

CONTENTS

Ion T. Radu, A Vast Programme of Improving the Quality of Education. • *Vasile* Bunescu, The Value of Attitude in the Process of Moral Education • *Mihai Ghivirigă*, „Open" Problems of School and Vocational Guidance • *Romeo Dăscălescu*, Pedagogical Lyceum, a Model School • *Oisie Şafran*, Landmarks in Improving the Curriculum in the Pedagogical Lyceum • *Vasile Priceputu*, Educational and Productive Dimention of the Pupils' Practical Training • *Florian Iacomi*, The Tasks of the Master-Instructor in Guiding the The Pupils • *Suzana Vasiliu*, The Adequacy of Activity Forms in Relation to the Rate of Learning of the Young Scoolchild • *Pelaghia Popescu* and *Ion Roman*, The Teachind Particularities of Differentiated Work in The 5 th Form • *Ion Teodorescu*, The Differential Treatment of the Pupils in the View of Preventing the School Failure • *Emil Păun*, The Further Trainind of the Teaching Staff, A Specific Type of Adult Education • *Titus Nițu*, Pedagogical Circles, an Obsolete Form of Further Education, Education for the Future, Future Education Education for the Future Future Education • *Ştefan Bârsănescu*, Spiru C. Haret, the Organizer of the Modern School in Romania • *Stanciu Stoian*, Spiru Haret and the Education of the People • *Books — Ideas*

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ dr. IOAN CERGHIT, învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU. prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCĂ SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

I 4081.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 2 FEBRUARIE 1976

CUPRINS

Ion T. Radu — Un amplu program de îmbunătăţire a calităţii învăţământului 3

Vasile Bunescu — Atitudinile şi valoarea lor în educaţie . . . 5

Mihai Ghivirigă — „Probleme deschise" ale sistemului nostru de orientare şcolară şi profesională 9

LICEUL PEDAGOGIC — CENTRU METODOLOGIC

Romeo Dăscălescu — Liceul pedagogic-şcoală model 13

Oisie Şafran — Repere în perfecţionarea conţinutului învăţământului din liceul pedagogic 16

ŞCOALA ŞI PREGĂTIREA PRACTICĂ A ELEVILOR

Vasile Priceputu — Dimensiunile educative şi productive ale pregătirii practice a elevilor 20

Florian Iacomi — Sarcinile maistrului instructor în îndrumarea elevilor 25

PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Suzana Vasiliu — Adecvarea formelor de activitate în raport cu ritmul de învăţare al şcolarului mic . . 29

Pelaghia Popescu
Ion Roman — Particularităţi didactice ale muncii diferenţiate la clasa a V-a 33

Ion Teodorescu — Tratarea diferenţiată a elevilor în vederea prevenirii eşecului şcolar 37

DEZBATERI

Emil Păun — Perfecţionarea cadrelor didactice — un tip specific de educaţie a adulţilor 41

Titus Nițu — Cercurile pedagogice — o formă vetustă de perfecţionare ? 44

26105

CONFRUNTĂRI

Pavel Apostol — Viitorul educației, educație pentru viitor, educația viitorului 49

125 DE ANI DE LA NAȘTEREA LUI SPIRU C. HARET

Ștefan Bârsănescu — Spiru C. Haret, organizatorul școlii moderne din România 53
Stanciu Stoian — Spiru Haret și educația maselor 59

CĂRȚI — IDEI

Dinca Soare — Interesul cognitiv și orientarea profesională 8
Lăcrămioara Ciuntu — Pionieria și educația social-politică a copiilor 48
Viorel Marian — Un dicționar despre pedagogie și oamenii de școală din România 64
Octavian Mîndruț — Lecturi biologice 40
Simiorina Tomulescu — Experimentarea unor metode noi de organizare a clasei și de predare 64

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 2/1976 г.

ИОН. Т. РАДУ, Обширная программа улучшения качества образования ● ВАСИЛЕ БУНЕСКУ, Ценность поведения в процессе нравственного воспитания ● МИХАЙ ГИВИРИГЭ, Открытые проблемы нашей системы школьной и профессиональной ориентации ● Р. ДЭСКЭЛЕСКУ, Педучилище-образцовая школа ● О. ШАФРАН, Реперы в усовершенствовании содержания образования в педучилище ● В. ПРИЧЕПУТУ, Воспитательные и производственные размеры практической подготовки учеников ● Ф. ЯКОМИ, Задачи мастера-инструктора в руководстве ученика ● С. ВАСИЛИУ, Соответствующие формы деятельности в отношении с ритмом обучения младшего школьника ● П. ПОПЕСКУ и И. РОМАН, Дидактические свойства диференцированной работы в V-ом классе ● И. ТЕОДОРЕСКУ, Диференцированный подход к ученикам ввиду преодолевания школьной неудачи ● Е. ПЭУН, Усовершенствование дидактических кадров-специфический тип воспитания взрослых ● Т. НИЦУ, Педагогические кружки-устаревшая форма совершенствования? ● П. АПОСТОЛ, Будущее воспитания, воспитание для будрщего ● Шт. БЫРСЭНЕСКУ, Спиру К. Харет-организатор современной школы в Румынии ● СТАНЧУ СТОЯН, Спиру Харет и воспитание масс ● КНИГИ-ИДЕИ.

UN AMPLU PROGRAM DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Conf. univ. dr. ION T. RADU

Pășind într-o etapă a dezvoltării noastre economico-sociale caracterizată, între altele, prin avîntul deosebit al științei și tehnicii și prin creșterea rolului acestora în toate domeniile, ridicarea continuă a nivelului activității de instruire și educare a elevilor reprezintă o condiție esențială a progresului societății noastre.

În acest context se relevă importanța covîrșitoare pentru îmbunătățirea activității școlilor, pe care o prezintă „Studiul privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar", elaborat pe baza indicațiilor conducerii partidului și aprobat recent de Comitetul Politic Executiv al C.C. al P.C.R. Studiul reprezintă, prin conținutul său, un program amplu, complex, menit să ducă la creșterea nivelului general de pregătire a elevilor, să asigure ca „școala să fie parcursă cu bune rezultate de toți copiii" și, în consecință, să fie lichidată repetența.

Unul din principiile dominante ale programului de măsuri adoptat îl constituie conceperea lichidării eșecului școlar nu ca rezultat al unor măsuri administrative, al schimbării normelor de promovare coborîndu-se nivelul exigențelor, ci, dimpotrivă ca un obiectiv ce trebuie atins prin perfecționarea continuă a procesului de învățămînt. Lichidarea repetenției este concepută ca *o acțiune complexă, pedagogică și socială, care implică* — sub semnul unei mari responsabilități sociale — *o muncă perseverentă și sistematică de ridicare calitativă a învățămîntului* în strînsă conlucrare cu factorii sociali.

O altă trăsătură esențială a măsurilor adoptate constă în *caracterul lor cuprinzător complex,* vizînd aproape toate componentele activității școlare și toți factorii cu rol hotărîtor în asigurarea succesului la învățătură al elevilor. Ele privesc deopotrivă aspecte importante ale activității instructiv-educative a învățătorilor, probleme de organizare și planificare a învățămîntului, colaborarea școlii cu familia, cu organizațiile de copii și obștești, acțiunea de pregătire și perfecționare a educatoarelor și învățătorilor, îmbunătățirea cadrului material al muncii școlare, precum și activitatea de cercetare a problemelor cu care este confruntată școala noastră în direcția îndeplinirii acestui obiectiv.

În acest ansamblu de măsuri, acelea care privesc *activitatea instructiv-educativă a învățătorilor* ocupă un loc important. În acest sens, pe lîngă cerința generală dar hotărîtoare pentru obținerea unor rezultate mai bune, ca învățătorii să se pregătească temeinic pentru fiecare activitate cu elevii, pornind de la experiența școlii noastre ca și a altor țări, studiul formulează, cu deplin temei, necesitatea ca învățătorii să realizeze un învățămînt diferențiat cu elevii. Aceasta presupune cunoașterea cît mai completă a fiecărui elev, a capacității lui generale de învățare și a greutăților pe care le întîmpină în însușirea cunoștințelor și formarea abilităților, precum și organizarea de activități independente și diferențiate atît în cadrul orelor de curs cît și prin temele date pentru acasă. Este folositor să se rețină, ceea ce cercetările au dovedit, că o tratare diferențiată a elevilor implică luarea în considerare chiar a unor capacități și ritmuri de învățare nuanțate ale aceluiași elev la diferite obiecte de învățămînt. Aceasta face necesară o activitate suficient de variată și gradată cu elevii unei clase la fiecare obiect de învățămînt, îmbinarea activității colective cu tratarea individuală, astfel încît să se asigure sprijinul necesar celor care învață mai greu, cît și stimularea progresului școlar al elevilor cu posibilități mai mari de învățare.

În contextul măsurilor care vizează realizarea unui învățămînt diferențiat, studiul prevede, pe lîngă sprijinul acordat individual elevilor în timpul lecțiilor, posibilitatea *organizării — în cadrul clasei — a unor grupe* cuprinzînd elevi cu posibilități și nivel apropiat pentru a se putea lucra cu ei diferențiat. În această problemă, mult dezbătută și chiar controversată în teoria și în practica pedagogică, cel puțin două idei trebuie reținute. În primul rînd, *caracterul temporar al acestor grupe* — pe durată maximă de un trimestru școlar. Evident, o asemenea măsură este menită să prevină „instalarea definitivă" a unor elevi cu ritm mai lent de învățare într-o grupă destinată acestei categorii, situație care ar fi dăunătoare procesului de recuperare a întîrzierii lor.

În al doilea rînd, gruparea temporară a elevilor după capacități urmărește *realizarea unei pregătiri cît mai omogene în cadrul fiecărei clase.* Experiența dovedește că, pentru învățămîntul primar, este oportun să se tindă către o pregătire cît mai omogenă a elevilor, printr-o activitate realizată cu clase eterogene.

De asemenea, tot în perspectiva realizării unui învățămînt diferențiat, adaptat elevilor care au un ritm de dezvoltare intelectuală mai lent și care nu pot lucra și asimila în ritmul normal al clasei, se prevede organizarea unor *programe speciale de pregătire,* avînd un accentuat caracter practic, asigurîndu-se însușirea unui minim de cunoștințe și dezvoltarea deprinderilor de muncă ; totodată, pentru acești elevi se va experimenta și prelungirea duratei ciclului primar cu un an. Evident, acest an de studii nu constă în repetarea ultimei clase a ciclului primar, ci este menit să-i ajute pe elevi în consolidarea cunoștințelor și abilităților acumulate, în completarea acestora. El îndeplinește funcția unui „an punte" sau „an de primire" în învățămîntul gimnazial, asigurînd elevilor respectivi abordarea cu șanse de succes a acestui ciclu.

Eficacitatea măsurilor stabilite în direcția realizării unui învățămînt adaptativ depinde, însă, și de *mutații ce se cer realizate în planul metodologiei didactice.* Întreaga experiență didactică demonstrează că, pentru obținerea unui randament școlar mai ridicat este necesară promovarea în permanență a metodelor care asigură în cel mai înalt grad participarea activă, efectivă, a elevilor în asimilarea conținutului, care stimulează munca independentă a acestora și care favorizează dezvoltarea gîndirii, a capacității de exprimare, precum și cultivarea interesului față de învățătură, a unor motivații lăuntrice, superioare, față de munca școlară.

În același timp, apar necesare schimbări și în sistemul de *măsurare și apreciere a rezultatelor școlare.* Prin valorificarea sistematică a pregătirii elevilor, realizată asupra temelor efectuate în clasă și acasă, sau prin chestionări și frecvente probe de control, verificarea rezultatelor școlare trebuie să se depărteze de maniera tradițională a examinării constatative și să evolueze în direcția unei evaluări continue, formative. În acest fel, cunoașterea în orice moment a progreselor elevilor este de natură să releve neajunsurile în pregătirea lor, dificultățile întîmpinate, „punctele critice" ale programului și să permită luarea măsurilor potrivite pentru ameliorarea activității în etapele următoare.

Pe de altă parte, experiența înaintată a cadrelor didactice relevă eficacitatea introducerii în activitatea școlară a unei pedagogii întemeiate *pe întărirea rezultatelor bune,* a progreselor elevilor, chiar și atunci cînd acestea sînt mici, în locul unei pedagogii a „eșecului", în care judecățile negative, mai ales atunci cînd sînt repetate față de aceiași elevi, sînt generatoare de eșecuri.

Măsurile prezentate în direcția realizării unui învățămînt adaptat posibilităților elevilor presupune și perfecționarea celorlalte componente ale actului pedagogic, îndeosebi *a conținutului învățămîntului.* În acest sens, în acțiunea de îmbunătățire a planului de învățămînt și a programelor școlii generale, printr-o mai riguroasă selecționare și prelucrare a cunoștințelor în raport cu puterea de asimilare a elevilor, prin întărirea legăturii dintre teorie și practică, accentuarea caracterului formativ ș.a., reține atenția măsura stabilirii unor *bareme minime de cunoștințe și abilități,* ceea ce înseamnă introducerea unor obiective și sarcini diferențiate, răspunzînd capacităților ierarhizate ale elevilor.

Evident, aplicarea multora dintre măsurile adoptate necesită o amplă acțiune de elaborare și experimentare.

ATITUDINILE ȘI VALOAREA LOR ÎN EDUCAȚIE

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

În unele studii publicate anterior [1], scoteam în evidență necesitatea unei mai insistente cercetări, din partea pedagogilor, a problemei atitudinilor. Este un adevăr, greu de contestat, faptul că în literatura pedagogică se întîlnește destul de rar o abordare științifică a atitudinilor. Tratatele de pedagogie sau cursurile universitare elaborate în ultimul timp [2] pomenesc foarte rar chiar *cuvîntul* atitudine și aceasta de obicei numai la capitolul *Educația atitudinii comuniste față de muncă.*

Constatarea se explică numai în parte prin imprecizia definițiilor date pînă acum de psihologi acestei laturi principale a vieții psihice. Poate că este mai corect să ne explicăm starea de fapt la care ne-am referit prin insuficienta sesizare a valorii pe care o au *expresiile integrative ale personalității* în acțiunea educativă. Spunem expresii integrative ale personalității pentru că *atitudinile* sînt tocmai asemenea expresii, și încă din cele mai importante în educație.

Practica educativă demonstrează nu numai că problema atitudinilor este neclarificată, dar, mai ales, ne convinge cît de dăunătoare este această stare de lucruri. Ne vom referi, ca exemplu, la modul în care este, de cele mai multe ori, „soluționată" problema atît de acută a orientării școlare și profesionale. Și aceasta nu numai de cînd această sarcină a școlii a rămas să fie înfăptuită nu de psihopedagogi cu pregătire corespunzătoare, ci de fiecare profesor. Situația era aceeași chiar și acolo unde aveam încadrați specialiștii de orientare școlară și profesională. Această situație se explică prin faptul că preocuparea principală era și este îndreptată, atunci cînd se urmărește orientarea elevilor, aproape în exclusivitate spre aptitudinile acestora și numai în mică măsură spre atitudini.

În subtextul „explicațiilor" unor asemenea situații, mai totdeauna stă convingerea că aptitudinile sînt înnăscute (mare greșeală), iar atitudinile sînt, mai ales, rezultatul educației. Dar, deși se caută subterfugii în această direcție, practica demonstrează că preocupările pentru *educarea atitudinilor* sînt și ele minore sau chiar inexistente. Că așa stau lucrurile, ne-o demonstrează fapte de felul celor ce urmează.

Profesorul de biologie, entuziasmat de felul în care lucrează în laborator cîțiva elevi, declară cu toată convingerea că-i va orienta spre medicină, pentru a ajunge medici chirurgi. De fapt, constatările pe care respectivul profesor le face par să-i îndreptățească convingerile și deci hotărîrea de a-i orienta spre medicină. Elevii respectivi știu să facă cu ușurință și bine disecții (spintecă burticica șobolanilor și o cos cu aceeași măiestrie), taie picioarele la broaște și înregistrează fără greș reacțiile acestora cînd au și cînd nu au nerv etc. Numai că în raționamentul profesorului lipsește ceva : uită că în munca unui medic esențial este și *atitudinea profund umanitară,* căci fără aceasta (exagerînd poate) s-ar putea ca elevii la care ne-am referit, ajungînd medici, să taie cu aceeași ușurință picioarele la oameni (și cînd este imperios necesar și cînd nu).

---

[1] Vezi : V. Bunescu, *Aptitudini și atitudini,* în *Almanahul Educației,* București, 1972 și *Cu privire la o teorie pedagogică a culturii generale,* în *Probleme ale perfecționării procesului de învățămînt,* coord. științific prof. dr. Pavel Apostol, E.D.P., București, 1974.

[2] Vezi cursurile universitare elaborate la catedrele de pedagogie de la universitățile din București, Cluj, Iași, precum și tratatul de pedagogie de V. Țîrcovnicu de la catedra Universității din Timișoara.

La fel, se cunosc cazuri de absolvenți ai unor școli profesionale sau ai liceelor de specialitate care, deși au fost învățați să lucreze, și unii dintre ei manifestă aptitudini bine conturate, nu vor să muncească. Ce le lipsește ? Evident, *nu le-au fost educate nici atitudinile.*

Aceste exemple scot în evidență nu numai faptul că nu se cunoaște valoarea atitudinilor în educație, afirmație făcută mai sus, că deci nici preocupări susținute în direcția educării acestora nu prea constatăm, dar și că nu întotdeauna s-a găsit soluția pentru a fi depășită o contradicție din structura personalității, mai pregnant constatată la tinerele generații : *contradicția dintre marea mobilitate intelectuală, a aptitudinilor și mai marea constanță pincipială morală, obiectivată și în atitudini, ca expresii psihice integratoare și relativ constante ale personalității* [3].

Ce sînt atitudinile ? Deși afirmăm că persistă încă neclarități în ce privește atitudinile, ca și în privința „conceptelor de instinct, afectivitate, inteligență, totuși s-a ajuns la o definire operațională a acestora" [4]. Puncte de vedere sînt mai multe ; confruntarea lor ne va ajuta să scoatem mai pregnant în evidență valoarea atitudinilor în educație.

I. L. Thurstone este primul (și de la el mai toți care s-au ocupat cu această chestiune) care consideră că „atitudinile sînt o variabilă psihică, dată de suma de senzații, de idei, convingeri și sentimente față de situații determinate ; o variabilă, însă, în funcție de alte variabile față de același fapt și totodată complexă și ambiguă. G. W. Allport înțelege atitudinea ca o dispoziție pentru acțiune, ceva care canalizează acțiunea individului în direcția dată, ca ceva care predispune acțiunea" [5], ca „stare specială de pregătire spre a efectua o anumită acțiune" [6].

V. N. Measișcev precizează că între principalele laturi ale vieții psihice, alături de *procesele psihice, stările* și *însușirile personalității*, există și *atitudinile* care sînt *un sistem închegat de conexiuni selective, conștiente, ale individului cu diversele laturi ale realității obiective* și care au rădăcini adînci în trecutul filogenetic și istoric al omului, *ele distingîndu-se prin caracterul negativ sau pozitiv al reacțiilor active ale acestuia față de situații determinate* [7].

Dacă luăm un alt aspect din analiza psihologică a atitudinilor — relațiile acestora cu trebuințele, cu sentimentele, cu interesele și convingerile — ne vom apropia și mai mult de semnificația majoră a atitudinilor în educație.

În această privință, Measișcev, în lucrarea citată, socotește că în cadrul unei atitudini obiective unitare *trebuințele* sînt o latură a acesteia ; *reacțiile emoționale, stările emoționale* neevoluate pînă în starea de sentimente, *sentimentele* chiar, intră și ele ca laturi, în structura atitudinii. *Interesele* și *convingerile* ar constitui — pentru Measișcev — tipuri speciale de atitudini. Oricum, rezultă că el leagă atitudinile de *potențarea acțiunii* și le situează în strictă legătură cu *motivația.*

Ana Tucicov-Bogdan [8], referindu-se la interese și convingeri ca motive superioare, le socotește ca structuri motivaționale complexe și consideră că atitudinile volitive se îmbină sui-generis, bunăoară, cu informațiile cognitive și cu trăirile afective în cadrul convingerilor. Dacă la Thurstone atitudinea se structurează conținînd și convingerile, la Ana Tucicov-Bogdan, atitudinile sînt înglobate în convingeri. Tratînd atitudinile și de pe pozițiile psihologiei sociale (poziție științifică corectă și foarte productivă și în problema atitudinilor), Ana Tucicov-Bogdan aduce cîteva precizări de valoare. Tratate ca structuri conștiente, ca dominante poziționale și de direcționare a personalității, *atitudinile canalizează activitatea subiectului* spre sensul pe care aceasta o are pentru el, iar *motivele dinamizează acțiunea* și men-

---

[3] Vezi : V. Bunescu, *Progresul social contemporan și modernizarea învățămîntului. Direcții de modernizare*, în vol. 4 din *Probleme ale pedagogiei contemporane*, editat de I.C.P.P.D.-B.C.P., București, 1973.

[4] Ana Tucicov-Bogdan, *Psihologia generală și psihologia socială*, vol. II, E.D.P., București, 1974, p. 165.

[5] Citat după Ana Tucicov--Bogdan, *Op. cit.*, p. 165.

[6] Dumitru Vrabie, *Caracteristicile și dimensiunile psiho-sociale ale atitudinii*, „Revista de psihologie" nr. 53, tom. 21, 1975, p. 311.

[7] Vezi : V. N. Measișcev, *Problemele fundamentale ale psihologiei atitudinilor și situația ei actuală*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, Editura științifică, București, 1963.

[8] Op. cit., p. 157 și 166.

ţin activismul subiectului. Mai mult, ea scoate în evidenţă faptul că în cadrul consistenţei, spre care tinde orice individualitate, *atitudinile sînt cele care traduc spre exterior*, prin forme variate de comportament, *aspecte ale tendinţei spre consistenţă şi integritate.* „Atitudinile se manifestă ca un principiu unificator al relaţiilor cu mediul şi polarizează comportamentele, acţiunile persoanei în direcţia unor semnificaţii majore, în direcţia unor principii şi credinţe, tradiţii şi comandamente sociale interiorizate de aceasta" [9]. Ana Tucicov-Bogdan este tentată să considere, şi afirmă chiar, că atitudinile sînt organizări de conduită interioară de o profunzime mai redusă în raport cu motivele (gîndindu-se îndeosebi la interese şi convingeri).

Sînt şi autori care, referindu-se la structura psihică a atitudinilor, le consideră constituite fie din elemente cognitive, fie din elemente afective, sau conative.

În ce ne priveşte, sîntem de acord cu acei autori care socotesc că atitudinea este „un sistem durabil, format din elemente cognitive, afective şi conative care se grupează în jurul obiectului atitudinii : cunoaşterea obiectului, sentimentele legate de obiect şi dispoziţia de a acţiona" [10]. După D. Vrabie, deci, atitudinile apar „ca un aliaj" format din procese psihice cognitive şi afective, din scopuri, trebuinţe, interese şi dorinţe, ca o constelaţie de structuri cognitive, afective şi conative, relativ stabile, configurate în sistem, „cu valoare orientativă şi cu un rol deosebit în comportament, în acţiune" [11]. Fiind întru totul de acord cu această evidenţiere a caracterului integrativ al atitudinilor, a caracterului lor relativ constant, a valorii lor pentru acţiune şi adăugînd faptul (scos pregnant în evidenţă de D. Vrabie în lucrarea citată) că în definiţia atitudinii nu trebuie uitată *referinţa la valori* (pedagogii nu pot organiza acţiunea educativă fără să-şi propună formarea unor atitudini *etice, estetice, ştiinţifice* etc., n.a.) şi că *ele sînt produsul procesului de socializare* (în acest sens educaţia avînd un rol conducător, n.a.), socotim că se conturează nu numai ce-i clar şi sigur în legătură cu definirea atitudinilor, dar şi valoarea lor în acţiunea educativă.

Reţinînd, în concluzie, că atitudinile sînt structuri psihice latente, integrative, de durată, relativ stabile ale personalităţii, *care se exprimă în comportamente motivate, în tendinţe puternice spre acţiune sau propensiuni* putem afirma că trecerea de la idee la faptă (veriga unde întîlnim cel mai adesea ruptura) parcurge drumul cel mai scurt numai datorită atitudinilor pozitive, sau invers, această trecere este împiedicată cînd atitudinile exprimă o tendinţă negativă a personalităţii. În aceasta şi constă marea lor valoare în educaţie, căci mulţi au fie convingeri, fie sentimente, fie interese, fie o temeinică cunoaştere despre un fapt sau proces, dar, lipsind integrarea acestora printr-o atitudine generală a personalităţii, nu se poate realiza conduita corespunzătoare. A. S. Makarenko, sesizînd cu deosebită profunzime valoarea lor în educaţie, avea deplină dreptate cînd afirma că *tocmai atitudinea constituie adevăratul obiect al muncii educative.*

Întorcîndu-ne la exemplul dat, pentru a scoate în evidenţă necesitatea preocupărilor pentru atitudini cînd este vorba de orientare şcolară şi profesională, vom scoate în evidenţă şi un alt adevăr despre valoarea atitudinilor în acţiunea educativă.

Pentru eficienţa procesului de învăţămînt se insistă asupra necesităţii formării tinerilor în aşa fel încît aceştia să fie capabili de acţiuni practice, învăţămîntul realizîndu-şi pe deplin obiectivele cînd reuşeşte să formeze generaţii capabile de acţiune, capabile să producă valori. Nu este suficient ca şcoala să fie considerată *izvor de cultură* şi să fie realizată ca atare, ci este, mai ales, necesar ca ea să ajungă să devină *factor de civilizaţie,* căci numai astfel valorile culturii pătrund în viaţa cotidiană a individului în comportamentul acestuia şi contribuie la ridicarea mediului de viaţă al unui popor. Această idee clară a determinat în *practica şcolară* o orientare (bună) spre formarea unei gîndiri productive, înzestrată cu

---

[9] *Idem,* p. 167.

[10] D. Vrabie, *Caracteristicile şi dimensiunile psiho-sociale ale atitudinii,* „Revista de psihologie" nr. 3 tom. 21, 1975.

[11] D. Vrabie, *Conceptul de atitudine în psihologia contemporană,* în : *Sociologia în acţiune,* Iaşi, Centrul de sociologie al Universităţii „Al. I. Cuza", 1972, p. 312.

inventivitate și creativitate, capabilă să producă valori materiale și spirituale. Punîndu-se accent pe formarea de deprinderi pentru munca practică, de priceperi, de capacități, *nu trebuie să se uite însă că în condiții normale nivelul capacităților, al deprinderilor și al priceperilor este determinat de atitudinea pozitivă față de activitatea respectivă.* Capacitățile, deprinderile, priceperile, se dezvoltă, în primul rînd, în activități față de care atitudinile mobilizează pozitiv întreaga personalitate. De aceea se obțin uneori slabe rezultate în procesul de învățămînt : se urmărește învățarea (înțelegerea, explicarea, aplicarea unor cunoștințe) înainte de a se fi trezit atitudinea pozitivă față de ea, față de valoarea ei pentru societate sau individ. Eforturile în activitatea de învățare sau în cea profesională sînt determinate de interese, de conștiința necesității, de *atitudinea de răspundere* (structură integrativă a tuturor celorlalte aspecte de personalitate) față de îndatoririle școlare sau profesionale.

În acest sens, deși se vorbește despre disciplina școlară, bunăoară, această problemă este rar dezbătută în legătură cu atitudinea elevilor față de *cerințele școlii.* De asemenea, socotim că problemele *umanismului socialist, patriotismul socialist* și alte sarcini ale educației morale trebuie explicate și realizate nu numai ca sentimente moral-cetățenești superioare, ci ca *atitudini,* ca structuri complexe integrative stabile care mobilizează întreaga personalitate și o face să acționeze ; atitudinile *integrează motivațiile* și *acțiunile,* asigură acea stare specială a personalității de pregătire pentru a efectua o anumită acțiune care nu dispare pînă ce actul nu s-a înfăptuit.

Cercetările pedagogice pot veni în întîmpinarea practicii educative nu numai clasificînd tipurile de atitudini și stabilind ierarhia valorică a acestora în formarea personalității, dar și precizînd, lămurind modalitățile de educare, de formare și dezvoltare a acestora. Cursurile de perfecționare psiho-pedagogică vor trebui, de asemenea, să scoată mai mult în evidență valoarea acestor tendințe puternice spre acțiune, pentru acțiunea educativă.

INTERESUL COGNITIV ȘI ORIENTAREA PROFESIONALĂ*

Cartea prezintă o amplă investigație asupra intereselor cognitive. În partea introductivă, tratînd interesele ca factor motivațional, autorul face un studiu privind conceptul de interes, categoriile de interese și particularitățile psihologice ale intereselor la preadolescenți. În această ultimă problemă, autorul prezintă datele cercetării sale privind metodologia, procesul de dezvoltare a intereselor, motivele care au generat interesele preadolescenților.

Cea mai mare parte a lucrării o deține cercetarea, prin care autorul reliefează rolul pe care-l joacă interesele cognitive în procesul orientării școlare și profesionale, în formarea opțiunilor și aspirațiilor școlare și profesionale, în luarea deciziei și a opțiunii finale. Cercetarea a constat într-un experiment de constatare, în prima etapă, și într-un experiment formativ în etapa a doua. Întrucît experimentul de constatare a arătat că interesele de cunoaștere nu au o pondere prea mare în procesul orientării școlare și profesionale, autorul și-a propus ca în experimentul formativ să cultive aceste interese, prin conștientizarea relației dintre cunoștințele transmise la lecții și viitoarea școală pentru care optează și profesiunea la care aspiră tînărul.

Datele recoltate în ambele etape ale cercetării sînt minuțios prelucrate și interpretate ; astfel, datele din prima etapă a cercetării privesc corelația dintre interesele cognitive, aspirații și opțiuni profesionale, dinamica corelației dintre interesele, preferințele și opțiunile profesionale ale preadolescenților ; în etapa a doua se prezintă date privind organizarea și metodologia experimentului formativ — organizarea unor sisteme de lecții în vederea stimulării intereselor cognitive ale elevilor, metodologia orelor de dirigenție pentru orientarea școlară și profesională, vizite în întreprinderi, școli profesionale și licee de specialitate, cercuri de elevi, concursuri pe teme de informare profesională.

În ultima parte a cărții autorul introduce considerații finale — de ordin teoretic și practic — privind interesele cognitive și orientarea școlară și profesională. Utile sînt și anexele conținînd : chestionare, tematici pentru orele de dirigenție, planuri de ore, situații sintetice, o amplă bibliografie.

DINCA SOARE

* Ion Drăgan, *Interesul cognitiv și orientarea profesională*, E.D.P., Buc., 1975.

„PROBLEME DESCHISE“ ALE SISTEMULUI NOSTRU DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

MIHAI GHIVIRIGĂ,
cercetător principal la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Un „sistem“ — după orice definiție de dicționar — presupune un ansamblu de principii și un grup de elemente (sau de factori) în interdependență, care dispun de mijloacele necesare realizării unui scop. Cred că se poate afirma, fără prea multe rezerve, că avem un ansamblu de principii teoretice asupra orientării școlare și profesionale a tineretului, conturate treptat printr-o sinteză a experienței noastre din trecut și de astăzi, cu tendințele manifestate în alte țări. Literatura psiho-pedagogică din ultimii 10 ani cunoaște numeroase studii care analizează concepția noastră despre organizarea orientării școlare și profesionale. De altfel, documentele de partid — mai ales de la Congresul al IX-lea încoace — cuprind numeroase indicații importante referitoare la forța de muncă și orientarea tineretului, care creează cadrul metodologic necesar. Este suficient să ne gîndim la materialele Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973, care prevăd primatul școlii și activității profesorilor în orientarea elevilor, dar menționează totodată existența cabinetelor și laboratoarelor de orientare școlară și profesională.

În ceea ce privește organizarea cabinetelor și laboratoarelor, anexa la Decretul nr. 278/1973 aduce unele precizări utile, dar insuficiente. Ele constituie, totuși, o reglementare oficială a cabinetelor și laboratoarelor.

Sistemul este, deci, constituit în elementele lui esențiale. Nu este însă complet, deoarece nu are încă toate elementele necesare pentru informarea și cunoașterea elevilor și nici suficient personal specializat (pentru cabinete și laboratoare de orientare), care să completeze activitatea școlilor. Aceste constatări ne conduc la principalele „probleme deschise“ — cu caracter practic — ale orientării școlare și profesionale din țara noastră.

1. Este cazul să discutăm mai întîi despre cunoașterea elevilor și *fișa școlară ;* deși s-a discutat mult pînă acum, din punct de vedere practic nu s-a depășit stadiul experimental.

Continuăm să elaborăm și să experimentăm fișe pedagogice de aproape zece ani (prima fișă a fost publicată în 1966). Unele au fost abandonate de mult de cadrele didactice și chiar de autorii lor. Altele s-au impus mai mult și au circulat simultan în ultimii ani. Mă refer la fișele elaborate — în ordine cronologică — de Ion Holban, Nicolae Mărgineanu — Romeo Dăscălescu — Dimitrie Muster (fișa MDM) și Ion Radu-Dumitru Salade. Deși elaborate după concepții diferite, experimentate pe arii diferite și cu grade diferite de accesibilitate pentru cadrele didactice, fiecare dintre aceste fișe are calitățile și punctele ei vulnerabile. Nu este în intenția mea să fac aici o ierarhizare (nici măcar după criteriul accesibilității) ; comparația ar trebui s-o facă cei care au aplicat fișele în școli — diriginții și psihologii școlari — și cred că vor fi chemați în curînd s-o facă.

Problemele care se pun din punct de vedere practic sînt, după părerea mea, următoarele două :

a) Mai întîi, generalizîndu-se fișa școlară — de a cărei necesitate nu se mai îndoiește nimeni — e preferabil să introducem în toate școlile o singură variantă

de fişă, sau să circule simultan mai multe variante, de autori diferiţi ? Există avantaje şi dezavantaje şi într-un caz şi în celălalt. Aplicarea simultană a mai multor variante implică, indiscutabil, anumite dificultăţi de ordin practic. Personal sînt pentru soluţia cea mai simplă : fişa unică.

b) În al doilea rînd, ce strategie ar trebui adoptată în generalizarea fişei ? Să se introducă fişa treptat — începîndu-se cu prima clasă din fiecare ciclu de învăţămînt — sau să se introducă fişa dintr-o dată la toate clasele ? Prima soluţie este mai prudentă şi mai „ieftină", dar generalizarea fişei va dura patru ani. Ea ar permite însă o verificare a fişei printr-o experimentare pe bază largă, în vederea unor eventuale îmbunătăţiri.

2. Dificultăţi similare se ridică şi în legătură cu *testele* psihologice (incluzînd aici testele tipărite şi ceea ce, obişnuit, se numeşte „aparatură" de laborator).

a) Circulă oficial — în laboratoarele interşcolare şi unele cabinete şcolare de orientare — un număr redus de teste psihologice cu etaloane incomplete şi provizorii. Numărul testelor care circulă neautorizat, cu adaptări şi etaloane îndoielnice, este însă mult mai mare.

Se simte de mult nevoia unor precizări făcute de un for cu autoritate ştiinţifică în legătură cu elaborarea şi utilizarea testelor psihologice : anume, care sînt testele de primă necesitate pentru cabinete şi laboratoare, ţinînd seama de specificul activităţii acestora ? Cine poate să-şi asume coordonarea activităţii de elaborare a testelor, în absenţa unei instituţii specializate în acest domeniu ? Şi, în practica laboratoarelor şi cabinetelor de orientare — care nu vor putea cuprinde niciodată totalitatea elevilor din şcoli — care sînt clasele la care este indicat să se facă, cu prioritate, examenele psihologice colective ? (ultima clasă a gimnaziului, primul an de liceu sau al doilea etc.) ; care este setul *necesar şi suficient* de aparatură (probe de performanţă) pentru examenele psihologice individuale din cabinete şi laboratoare ?

Colective pentru teste — cu specialişti de prestigiu — au fost organizate în ultimii ani la Secţia de psihologie şi pedagogie a Academiei de ştiinţe sociale şi politice şi la Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului (în cadrul Comisiei centrale de orientare şcolară şi profesională). Indicaţii de principiu s-au dat şi primele selecţii de teste s-au făcut, dar nici unul din aceste colective n-a răspuns încă la problemele practice pe care le pune aplicarea sistemului de orientare discutat.

b) *Laboratoare interşcolare* de orientare au început să se înfiinţeze — din iniţiativa Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului — încă din anul 1972, avînd ca model autohton laboratorul de orientare de la fosta Filială din Iaşi a Institutului de ştiinţe pedagogice (organizat în 1970). Pînă acum s-au organizat — şi funcţionează cu diferenţe sensibile de dotare, încadrare şi eficienţă practică — 11 laboratoare interşcolare (10 în judeţe şi unul în Bucureşti). Alte şase laboratoare sînt în curs de organizare şi există tendinţa generalizării sistemului în cadrul cincinalului 1976—1980.

Este nevoie însă — pe lîngă regulamentul de funcţionare a cabinetelor şi laboratoarelor de orientare, care este aşteptat de mult, — de un *model-tip* de organizare şi dotare a acestor servicii specializate. Indicaţiile provizorii date de comisia de orientare a ministerului (în suplimentul trimestrial al Revistei de pedagogie — „Orientarea şcolară şi profesională" numerele 1 şi 2 din 1973), ar trebui revizuite şi completate. Experienţa din ultimii ani ne poate oferi sugestii pentru perfecţionarea modelului iniţial. Mă gîndesc, în primul rînd, la unele laboratoare (cele din Bistriţa-Năsăud, Bacău şi Constanţa), care au reuşit, după părerea mea, să se apropie foarte mult de *ceea ce ar trebui să fie* — ca mod de organizare şi stil de muncă — un laborator interşcolar de orientare.

Este timpul, cred, să *omologăm* un anumit tip de laborator de orientare, precizînd totul : condiţiile de spaţiu şi mobilier, inventarul de mijloace de cunoaştere şi de informare, schema de personal şi lista de atribuţii şi, bineînţeles, sistemul de relaţii cu cadrele didactice, elevii şi părinţii. Aş dori să precizez din nou că un laborator interşcolar de orientare trebuie să cuprindă şi un *cabinet de documentare* pentru cadrele didactice (cu toată literatura psiho-pedagogică necesară şi materialele concrete indispensabile în practica orientării).

Stabilind anumite *normative* pentru organizarea și dotarea laboratoarelor și cabinetelor — aprobate de minister — se poate condiționa deschiderea oricărui cabinet sau laborator de respectarea acestor normative. S-ar evita astfel înființarea prematură a unor asemenea servicii, care n-ar avea eficiență practică și nici măcar propagandistică.

3. *Informarea elevilor* (și a părinților) asupra școlilor și profesiunilor constituie, în continuare, o problemă nerezolvată. Deși s-au tipărit pînă acum 22 volume de monografii profesionale (sub îngrijirea fostei Filiale din Cluj a Institutului de științe pedagogice) și 23 de broșuri cu „micromonografii profesionale" (de către Ministerul Muncii), deși s-au editat cu regularitate, pînă în ultimul an, „îndrumătoarele pentru admitere" în școlile profesionale, liceele de specialitate și instituțiile de învățămînt superior, *informațiile care ajung la elevi și la familii sînt extrem de puține.* Există o permanentă criză de informare, care determină uneori motivații false și opțiuni greșite.

Monografiile profesionale editate pînă acum (sub redacția dr. M. Peteanu) se adresează, în special, cadrelor didactice (diriginți și profesori-consilieri), care ar trebui să le furnizeze elevilor informații prelucrate. În realitate, ele încearcă să îndeplinească o dublă funcție — informarea cadrelor didactice și a elevilor — urmînd linia de mijloc și, ca de obicei, nici una din cele două categorii de beneficiari nu este integral satisfăcută : pentru elevi monografiile prezintă prea multe informații și în mod cam arid, iar pentru profesori (mai ales pentru consilierii din laboratoarele și cabinetele de orientare școlară și profesională) nu sînt destul de complete. Fără îndoială că aceste monografii au fost utile — și au umplut un mare gol în sistemul mijloacelor de orientare — dar ele nu rezolvă decît în parte problema informării elevilor.

Avem nevoie (ca și alte țări cu veche tradiție în orientarea școlară și profesională) de două categorii distincte de monografii profesionale : *monografii pentru specialiști* (elaborate pe baza unor analize psihologice și economice foarte minuțioase a profesiunilor), cu date exacte și complete exprimate în terminologia științifică obișnuită și *monografii pentru marele public* (elevi și părinți) cu minimul necesar de informații prezentate simplu, accesibil și atrăgător.

Acestea din urmă — publicate în broșuri cu monografii sau ghiduri școlare sumare, în pliante cu fotografii semnificative și scurte informații despre școli sau profesiuni, în fișe sau albume etc. — ar trebui să circule în tiraje mari, pentru a ajunge cu ușurință la îndemîna elevilor și a părinților. Cu asemenea materiale de informare accesibile și numeroase s-ar putea aplica în practică unul din principiile teoretice ale orientării moderne : *autoorientarea tinerilor,* prin autocunoaștere și autoinformare.

Problema practică este *cine* să le elaboreze, *cum* să se difuzeze și *în ce mod* să se utilizeze în școli. Cred că nevoia acută de materiale de informare nu poate fi satisfăcută în timp scurt, decît în cazul cînd ministerele care au în subordine asemenea școli — principalii beneficiari ai orientării școlare și profesionale realizate în învățămîntul obligatoriu de 10 ani — iau măsuri pentru popularizarea școlilor și a profesiunilor din sectorul lor de activitate.

Tirajele pentru multiplicarea materialelor se pot stabili în colaborare cu inspectoratele școlare, care ar asigura și difuzarea materialelor în școli. Mai departe, comisiile de orientare, profesorii-consilieri și diriginții ar trebui să le popularizeze, iar bibliotecile școlare să le pună în circulație pentru documentarea elevilor și a părinților. Fără îndoială, simultan, ar urma să se elaboreze și monografiile pentru consilierii din laboratoare și cabinete.

4. În sfîrșit, o ultimă problemă — mai greu, poate, de rezolvat decît toate celelalte — este aceea a pregătirii psihopedagogice a cadrelor didactice. S-a banalizat afirmația des repetată, că pregătirea psihologică și pedagogică dată în universități este cu totul insuficientă. Or, concepția noastră despre orientare, care pune accentul pe activitatea profesorilor, nu poate fi pusă în practică fără o pregătire temeinică în acest domeniu. Este în totul explicabil de ce, la Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta necesitatea pregătirii psihopedagogice a profesorilor care urmăresc zilnic înclinațiile tinerilor și pot stabili

direcţiile orientării lor. „Perfecţionînd învăţămîntul — spunea tovarăşul Nicolae Ceauşescu — trebuie să mergem la ridicarea nivelului de cunoştinţe al învăţătorului şi profesorului, la creşterea răspunderii lor. Numai astfel vom putea obţine o ridicare calitativă a întregului proces instructiv şi educativ".

Aceste indicaţii ne stimulează la o revizuire radicală a planurilor de învăţămînt de la facultăţile cu profil didactic, acordînd importanţa şi timpul cuvenit pregătirii teoretice şi practice în domeniul psihologiei şi al pedagogiei.

Am trecut în revistă „problemele deschise" ale orientării şcolare şi profesionale, nu atît ca să sugerez soluţii, cît pentru a provoca discuţii care să conducă la soluţii. Acestea vor apare ,probabil, din confruntarea unor puncte de vedere diferite ; dezacordul argumentat este întotdeauna mai util decît consensul pasiv şi indiferent.

BIBLIOGRAFIE

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvintarea la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului. Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului.* Bucureşti, Editura politică, 1973.

[2] Stanciu Stoian, *Orientarea şcolară şi profesională în trecut şi azi,* Revista de pedagogie nr. 7/1966.

[3] A. Chircev şi D. Salade, *Bazele teoretice ale orientării profesionale în şcoală,* „Revista de pedagogie" nr. 7/1966.

[4] A. Chircev, D. Salade, *Contribuţii la determinarea principiilor orientării şcolare şi profesionale, în volumul :* „Contribuţii la orientarea şcolară şi profesională", Bucureşti, E.D.P., 1969.

[5] D. Muster (coordonator ştiinţific), *Fişe pedagogice,* Bucureşti, E.D.P., 1971.

[6] Mihai Ghivirigă, *Sistemul de organizare a orientării şcolare şi profesionale,* în caietul „Orientare şcolară şi profesională", Institutul de ştiinţe pedagogice, Bucureşti, 1972.

CONFERINŢA GENERALĂ A EDUCAŢIEI

La începutul lunii septembrie 1975 s-au desfăşurat la Geneva lucrările Conferinţei generale a educaţiei, organizată de către Biroul internaţional de educaţie, la care au participat delegaţi din 96 de ţări, avînd drept temă specială evoluţia rolului profesorului. În recomandarea finală adoptată de conferinţă se arată că în prezent profesorul nu are numai sarcina de a instrui. El trebuie să înveţe el însuşi pe tot parcursul carierei sale nu numai tehnicile şi cunoştinţele care ţin de disciplina pe care o predă, ci şi acelea care se referă la viaţa şi la activitatea elevilor în afara zidurilor şcolii.

Conferinţa a adoptat o rezoluţie care invită UNESCO şi statele membre să adopte clasificarea internaţională tip a educaţiei (C.I.T.E.)

Cu prilejul Conferinţei, Biroul internaţional al educaţiei a publicat un număr special al buletinului său „Documentation et information pédagogiques" care conţine o bibliografie de peste 300 de lucrări, articole şi referate tratînd funcţia şi statutul profesorilor.

TÎRGUL INTERNAŢIONAL DE MATERIAL DIDACTIC

În primul semestru al anului 1976 vor avea loc la Bâle (Elveţia) unsprezece tîrguri internaţionale. În cadrul acestora, între 23—27 martie a.c. are loc Didacta/Eurodidac, tîrgul internaţional de material didactic, în cadrul căruia 600 de exponate vor prezenta mijloacele didactice pentru toate nivelurile de învăţămînt şi pentru toate domeniile. Noile tendinţe ale structurii învăţămîntului şi ale materialului didactic vor fi la ordinea zilei. De asemenea, materialele privind reciclarea şi educaţia permanentă vor ocupa un important spaţiu. Nouă ţări sînt reprezentate prin standuri colective : Australia, Franţa, Anglia, R. P. Ungară, Israelul, Italia, R. P. Polonă, R. D. Germană, R. S. România.

Liceul pedagogic-centru metodologic

LICEUL PEDAGOGIC — ŞCOALĂ MODEL

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

Ca şcoli pregătitoare de cadre didactice, faţă de liceele pedagogice manifestăm exigenţe sporite, concomitent cu adoptarea unor măsuri de sprijin din ce în ce mai insistente. Procesul de învăţămînt şi întreaga structură organizatorică sînt astfel gîndite şi, deocamdată, în parte realizate, încît să asigure promovarea înnoirilor metodico-pedagogice, să releve valenţe metodologice : modelul integral al liceului pedagogic va fi însuşit de către elevi şi transpus în viitoarea lor activitate din învăţămînt.

Liceul pedagogic are *specificitate*, integrat fiind în subsistemul învăţămîntului liceal din ţara noastră, dar în acelaşi timp şi *unicitate*, prin sarcinile pe care le are de rezolvat. Specificitatea liceului pedagogic se dimensionează în aria nomenclatorului profesional într-un perimetru restrîns : învăţători şi educatoare ; unicitatea lui se constituie din faptul că procesul de calificare al celor două categorii de corp didactic se realizează integral şi definitiv în cei cinci ani de şcolarizare. Tot ce urmează după liceul pedagogic intră în sfera perfecţionării [1]. Învăţătorul şi educatoarea nu au la îndemînă cursuri postliceale sau universitare, decît în măsura în care prin acestea acceptă să iasă din meserie. Cine vrea să rămînă învăţător sau educatoare trebuie să se rezume la liceul pedagogic. Din aceste motive, orice comparaţie a liceului pedagogic cu alte tipuri de licee poate fi păgubitoare. *Caracterul de model al liceului pedagogic poate fi abordat numai în raport cu ceea ce îşi propune acesta să fie şi să realizeze.* A-l compara, în conţinut, cu alte tipuri de licee, este corect pînă la nivelul trunchiului comun al învăţămîntului general obligatoriu de 10 ani (anii I şi II) ; de aici înainte însă, liceul pedagogic părăseşte drumul comun şi se înscrie pe orbita propriilor sale obiective, particulare, unice, dacă le raportăm la cele ale altor tipuri de licee. În această idee, anii I şi II ai liceului pedagogic sînt integraţi în învăţămîntul obligatoriu de 10 ani, ceilalţi aparţinînd specialităţii, specializării, calificării profesionale. Orice analogie ar trebui să înceteze de aici înainte. Problema nu mai e de a realiza în continuare o şcoală „la fel cu celelalte licee", ea se pune în a căuta şi a găsi nota caracteristică a unei pregătiri de specialitate, care să transforme pe orice absolvent într-un bun învăţător sau o bună educatoare.

Liceul pedagogic nu poate fi proiectat cu obsesia circulaţiei libere pe orizontală (migraţie între profile) *a elevilor, ci cu preocuparea de a spori continuu cantitatea şi calitatea de pregătire în meserie a viitorilor învăţători şi educatoare.*

Încă nu s-a renunţat la viziunea enciclopedică a pregătirii : „să ştie tot atîta matematică, fizică, chimie, literatură, limbi străine ş.a. ca şi...". Nu e posibil ca un învăţător şi educatoare calificaţi numai prin liceu să poată avea, la absolvire, un fond de cultură generală integral. Nici un liceu, nici o universitate nu poate

[1] Secţiile de institutori de pe lîngă institutele pedagogice din Bacău, Oradea şi Tîrgu Mureş, înfiinţate în 1974—1975, satisfac cerinţe de perfecţionare.

realiza astăzi așa ceva. În schimb, absolvenții trebuie să posede meseria de dascăl în mod integral, la nivelul unei totale independențe în acțiune. Să nu uităm faptul că liceul pedagogic califică într-o meserie în care nu avem control tehnic de calitate la sfîrșitul procesului de fabricație, cu ajutorul căruia piesele — produsele necorespunzătoare — să se întoarcă fie pe banda de montaj, fie la lada cu deșeuri. *Învățătorul e primul răspunzător pe toată durata vieții oamenilor pe care-i „produce", de calitatea lor.* Pentru că el este la începutul, și în fapt, începutul unui proces care durează, perfectibil, cît o viață de om. El este la începutul educației permanente.

Dacă am aborda, și va trebui să o facem, liceul pedagogic ca pe o secvență a educației permanente, atributul de model și toate valențele metodologice ale structurilor, conținuturilor și tehnologiilor sale s-ar valorifica în altă și cu o altă perspectivă. În această optică, se infirmă pledoaria pentru o cultură generală cantitativ egală cu cea din alte tipuri de licee în favoarea uneia funcțional echivalentă, redusă la un strict necesar judicios apreciat, suport pentru însușirea instrumentelor intelectuale de investigație și de achiziții de noi cunoștințe, pe cont propriu, precum și pentru însușirea deprinderilor profesionale specifice meseriei. A consacra ore și efort pentru tezaurizarea de cunoștințe fără aplicabilitate în meseria de dascăl la clasele I—IV sau în învățămîntul preșcolar înseamnă, practic, a diminua din timpul și din energia pregătirii psihopedagogice și metodice a viitorilor învățători și educatoare.

Fără a nega importanța celorlalți factori în consacrarea liceului pedagogic ca școală model, importanți, consider a fi factorii umani : elevii și corpul didactic.

Cei doi factori se intercondiționează : *meritoriu pentru liceul pedagogic nu e atît modul în care știe să-și selecționeze elevii* (se acuză de obicei calitatea slabă a acestora încă din momentul înscrierii !), *ci modul în care a reușit să-i transforme, să-i valorifice, să-i fixeze cu interes și pasiune în meserie.* A te lăuda de la început cu un efectiv de elevi de o calitate superioară nu e o virtute pedagogică ; a da însă la absolvire o promoție de calitate constituie o realizare, o validare a unei munci pedagogice model. dusă de un corp didactic bine pregătit și conștiincios. A gîndi altfel intrăm într-un cerc vicios : liceul pedagogic acuză slaba pregătire a elevilor care bat la porțile lui, aceștia sînt producția unor învățători de slabă calitate, pregătiți în liceul pedagogic, și așa mai departe, încă o dată și încă o dată...

Din punctul de vedere al cadrelor didactice, liceele pedagogice nu dispun încă de cei mai buni profesori din județele în care funcționează, motiv pentru care procesul de învățămînt nu se afirmă plenar prin valențe metodologice, el nu constituie încă un model. Inerțiile în soluționarea problemei încadrării calitative a liceelor pedagogice sînt scuzate cu dificultăți administrative sau de alt gen. De fapt, de ce să n-o spunem, profesorii buni nu sînt atrași spre liceele pedagogice, care nu acționează cu prestigiu asupra lor : încă mai stăruie autoritatea liceelor real-umaniste ! *Încadrarea liceelor pedagogice, în interesul învățămîntului, cu profesori buni este o condiție a creării prestigiului acestor unități de învățămînt.* După cum atunci cînd un cadru didactic dă semn de oboseală, de rutină, el trebuie scos, tot în interesul învățămîntului, din liceul pedagogic.

Pe lîngă calități politico-morale și științifice (în specialitate), profesorii din liceele pedagogice trebuie să fie buni metodiști și buni pedagogi, înzestrați cu calități de cercetători științifici. Munca lor profesională și educativă, continuă sub semnul înnoirilor, va fi un neîntrerupt experiment pus în serviciul perfecționării învățămîntului, a pregătirii cadrelor pentru învățămînt. Aici, mai mult decît în orice alte licee, profesorii au rolul de îndrumători ai activității elevilor, care trebuie să se emancipeze de sub orice tutelă, pînă la independență în acțiuni didactice. Emanciparea se împlinește însă prin asimilarea modelului oferit de profesor, prin metodele și procedeele lui de lucru.

Selecționarea cadrelor didactice pentru liceul pedagogic trebuie coroborată cu acțiunea continuă de perfecționare a lor. Cercetarea psihopedagogică vine în sprijinul acestui deziderat, ea se alătură altor forme instituționalizate de perfecționare. Invocînd din nou unicitatea liceului pedagogic, perfecționarea cadrelor lui

didactice ar trebui organizată tot într-un cadru unic : profesorii acestor licee să constituie grupe separate de perfecționare, cu problematica specifică a muncii pe care o desfășoară. În aceste licee obiectivele particulare ale fiecărui obiect de învățămînt se despart la un moment dat de aceleași, din alte tipuri de licee.

Prin profesorii lui, prin performanțele școlare ale elevilor lui, *liceul pedagogic se constituie ca centrul de difuzare a experienței metodico-pedagogice înaintate, ca laborator al tehnologiilor didactice moderne.*

În concepția de organizare a conținutului pregătirii viitorilor învățători un loc încă secundar îl ocupă pregătirea acestora pentru activitățile social-culturale ale satului de astăzi, în perspectiva procesului de urbanizare, cu toate implicațiile socio-morale pe care le implică. Învățătorul nu trebuie pregătit îngust, numai pentru activitate în clasă, ci pentru rolul lui în satul socialist, care integrează atît școala cît și personalul ei.

N-ar fi oare cazul să se insiste mai mult în procesul educativ asupra mîndriei de a fi învățător ? O mîndrie a rolului învățătorului în devenirea noastră cultural-politică, argumentată cu note calitative bine marcate. În alte condiții, munca educativă la care ne-am referit rămîne sterilă, fără ecou. O școală își dobîndește notele de prestigiu nu prin ordin al ministrului, ci prin efortul conjugat al tuturor forțelor ei interioare.

Toate cele de mai sus se aplică și școlilor de aplicație ale liceelor pedagogice, stații pilot ale înnoirilor din învățămînt. Cerințele de calitate vizează și pe învățătorii și educatoarele încadrate în aceste unități.

Liceul pedagogic este de fapt un complex școlar, cu caracter de model pentru întreg sistemul de învățămînt. Întrunește într-adevăr liceul pedagogic asemenea calități ? Răspunsul aparține fiecărei unități școlare. Pe ansamblu, răspunsul pozitiv reprezintă o etapă a dezvoltării liceului pedagogic spre care acesta se îndreaptă.

BREVIAR

● *U.N.E.S.C.O. va publica în anul 1976 o revistă bianuală în sistemul braille* care va prezenta articole consacrate diferitelor aspecte privind educația, știința, cultura și informarea.

● *U.N.E.S.C.O. a lansat o anchetă* printre tineri între 15 și 25 de ani care cuprinde întrebări referitoare la atitudinea tinerilor față de cultură și la considerațiile asupra diferitelor instituții și activități organizate în vederea difuzării acesteia. Răspunsurile vor fi analizate și vor face obiectul unui raport care va fi publicat în anul 1977.

● *În R. P. Polonă* a fost conceput *un centru de creație artistică a copiilor* intitulat „Galeria". Acest centru-„muzeu al creativității la copii" — s-a completat cu centru de cercetări privind creația artistică la copii și coordonează pe scară națională cercetările de acest gen. Consiliul centrului cuprinde pedagogi, istorici, sociologi, psihologi, teoreticieni în domeniul artelor și are sarcina să stabilească planul de cercetări, metodologia învățămîntului artistic. Pentru difuzarea cercetărilor organizează expoziții interesante în școli și în case de cultură, conferințe și întrevederi cu pedagogi, studenți etc. În localul acestui centru de creație lucrează 3 grupuri de copii între 4 și 15 ani. În expozițiile organizate aici figurează lucrări ale elevilor pe diferite teme, de pildă, „Anul 2000 văzut de copii", precum și lucrări de la concursuri internaționale.

REPERE ÎN PERFECȚIONAREA CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN LICEUL PEDAGOGIC

Prof. univ. dr. O. ȘAFRAN

Pentru motive asupra cărora nu este, desigur, cazul să mai insistăm, eficiența este principalul criteriu în aprecierea valorii unei activități și, mai ales, a uneia cu caracter social. Ținînd seama de importanța de prim ordin a activității sociale desfășurată de școală, este firesc că întrebarea privitoare la eficiență să se ridice aici, tot mai stăruitor.

Este evident că atîta vreme cît obișnuita și atît de frecventa afirmație : „Școala rămîne în urma vieții" — are o cît de mică acoperire răspunsul la întrebarea de mai sus nu poate fi pozitiv. Pentru ca el să capete o asemenea valoare, va trebui ca școala să fie în stare nu numai de a merge în pas cu viața, ci chiar s-o ia înaintea vieții.

O asemenea schimbare calitativă a activității școlii nu se poate produce, desigur, dintr-o dată. În fond, îmbunătățirile pe care le cunoaște activitatea instructiv-educativă din școală constituie tocmai acele acumulări cantitative inerente saltului calitativ despre care vorbim.

Două sînt, precum se știe, componentele muncii instructiv-educative din școală care constituie terenul pe care se consumă comunicarea pedagogică dintre profesori și elevi : conținutul procesului de învățămînt și tehnologia didactică.

Literatura pedagogică semnalează multe încercări de ierarhizare a acestor componente, după criteriul importanței pe care o prezintă fiecare dintre ele. După părerea noastră, foloasele obținute de pe urma unor asemenea încercări, nu sînt pe măsura eforturilor pe care le presupun.

Întrucît intervenția noastră privește numai conținutul învățămîntului și mai precis pe acela din liceul pedagogic de învățători, ne vom referi la importanța pe care o prezintă ameliorarea acestuia în ansamblul acțiunii de perfecționare a tipului de școală mai sus-menționat.

Conținutul procesului de învățămînt îndeplinește, după cum se știe, două funcții de importanță majoră : a) cea de a defini profilul unei școli și b) cea de a pune bazele convertirii sub formă de însușiri ale personalității a celor trei componente ale învățării : informații, aptitudini, atitudini.

Cele două documente normative specializate în configurarea conținutului învățămîntului și-au împărțit, oarecum, răspunderile. Planul de învățămînt îndeplinește, în principal, prima funcție, iar programa școlară pe cea de-a doua. Am făcut această precizare fiindcă există, în general, tendința de a i se atribui celui de-al doilea document un loc secund pe planul funcționalității, în virtutea afirmației vehiculate de manuale conform căreia programa școlară nu face decît să amănunțească planul de învățămînt.

În realitate — credem noi — funcția pe care trebuie s-o îndeplinească programa școlară (programarea informațiilor, aptitudinilor și atitudinilor la care urmează să ajungă elevii) are o mai mare valoare operațională din punctul de vedere al eficienței activității de ansamblu a școlii.

Enumerînd obiectele de învățămînt care vor fi studiate în cadrul unui anumit tip de școală, planul de învățămînt indică de fapt domeniul în care se face pregătirea nu și conținutul propriu-zis al acesteia. Stabilirea acestui conținut — chiar pînă la amănunt — este lăsată pe seama programei școlare. Or, precum bine se știe, în cadrul aceluiași domeniu, sînt, în principiu, posibile aspecte și

grade diferite ale pregătirii din punctul de vedere al conținutului, și implicit, al eficientei respectivei pregătiri.

Dovada cea mai convingătoare a faptului că prevederile programei au o mai mare valoare operațională și că sînt, deci, mai hotărîtor angajate în calitatea produselor activității unei școli o găsim într-o împrejurare cum este cea care urmează. De fiecare dată cînd sînt evocați factori care trebuie să fie luați în considerare în acțiunea de modernizare a învățămîntului se acordă, desigur, importanta cuvenită și conținutului învățămîntului. Atunci, însă, cînd se arată concret în ce ar putea consta îmbunătățirile aduse conținutului, sînt mai puține propunerile privitoare la planurile de învățămînt decît cele care privesc programele școlare. Și este firesc să fie așa, de vreme ce esența modernizării învățămîntului rezidă nu atît în introducerea sau eliminarea unor domenii ale cunoașterii (obiecte de învățămînt), cît în selectarea unor informații care să satisfacă două cerințe fundamentale : a) să aibă o mare valoare instrumentală și b) să constituie baza cognitivă a aptitudinilor și atitudinilor necesare omului modern. Or, sarcina selectării acestor informații revine programelor școlare. Ba mai mult chiar. În numele modernizării învățămîntului, i se cer programei — pornindu-se de la posibilitățile pe care i le oferă însăși identitatea ei — să aducă o contribuție mai substanțială.

Despre această *contribuție* ne vorbește foarte convingător Robert Dottrens, în cunoscuta sa lucrare : „Programmes et plans d'études dans l'enseignement primmaire". Pornind de la adevărul că programa trebuie să facă de fapt o operație de *programare* și de la acela că, în materie de predare, programare înseamnă elaborarea strategiei de influențare a elevului, autorul cere programei să fie documentul cu valoare operațională, care indică liniile directoare ale influenței.

Iată numai două dintre particularitățile unei asemenea programe : a) „Programa..... este o culegere de directive de ordin pedagogic, care îi oferă celui ce predă ajutor, sfaturi, sugestii, documentație, pentru ca să poată îndeplini mai bine sarcina care îi este încredințată" (p. 81) și b) „...programa caracterizează sau ar trebui să caracterizeze ansamblul activităților și al experiențelor propuse pentru formarea habitudinilor și atitudinilor, gustului și judecății, pentru dobîndirea capacității de a se putea adapta la situații noi, sau la schimbarea situațiilor" (p. 88).

Vorbind despre funcționalitatea programei, autorul mai aduce următoarea precizare în legătură cu faptul că programa nu poate să se mulțumească doar să enumere cunoștințe : „Nu ar trebui să se mai vorbească despre o programă de învățare, ci despre *programe de activitate școlară*, sau chiar pentru a fi mai complet și mai precis : despre *programe ale activității de instruire și educare*" (p. 88).

Aceste considerații nu pot trece neobservate. Se ridică, în primul rînd, întrebarea dacă e corect să numim programele noastre *programe școlare*, cînd ele sînt, în realitate, aproape exclusiv, *programe de instruire* ? Apoi, se mai impune, parcă de la sine, gîndul că programele liceului pedagogic de învățători ar trebui, prin excelență, să satisfacă cerința de a conduce la formarea însușirilor despre care vorbește R. Dottrens (atitudini, gust și judecată, capacitatea de adaptare la situații noi).

Pentru toate aceste motive, ni se pare evident că principala problemă a contribuției conținutului la perfecționarea liceului pedagogic o constituie măsura în care acesta are în vedere obiectivul menționat mai sus. Cu atît mai mult, cu cît, în cazul liceului pedagogic, este vorba despre un obiectiv care privește programele tuturor obiectelor care se studiază aici.

Toate aceste obiecte ar trebui să fie tratate din perspectiva situației specifice pe care o are liceul pedagogic în raport cu celelalte tipuri de licee de specialitate. În timp ce la toate acestea din urmă se poate face o distincție netă între obiectele care asigură pregătirea tehnică și cele care dau cultură generală, conținutul învățămîntului din liceul pedagogic este, în totalitatea lui, orientat spre pregătirea profesională. Cu alte cuvinte, și obiectele de cultură generală au o legătură nemijlocită cu profesiunea pentru care sînt pregătiți elevii, întrucît cunoștințele, aptitudinile și atitudinile la care conduc ele constituie, în exercitarea profesiunii de educator, instrumente de lucru. De aci, decurg două consecințe foarte importante :

a) obiectele de cultură generală trebuie să aibă o pondere mult mai mare decît în celelalte licee de specialitate și

b) aceste obiecte, aparţinînd nemijlocit pregătirii profesionale, trebuie să aibă o valoare operaţională specifică.

Prima consecinţă priveşte planurile de învăţămînt ; cea de-a doua — programele şcolare.

Şi acum, cîteva cuvinte despre ceea ce ar putea fi o intervenţie ameliorativă în legătură cu aceste documente.

Aşa cum mai spuneam, nu credem că se pune problema unor modificări de amploare, în ceea ce priveşte planul de învăţămînt. Unele îmbunătăţiri se impun, însă, neîndoielnic. Astfel, ar trebui să se plaseze psihologia după anatomia şi fiziologia omului şi pedagogia după psihologie. În prezent, planul prevede studierea psihologiei generale şi a psihologiei copilului în anii I şi II şi a anatomiei şi fiziologiei omului abia în anul IV, iar didactica se studiază — conform planului — în anul II concomitent cu psihologia. Pentru ca să nu argumentăm prea mult, este suficient — credem — să amintim că actuala aşezare a obiectelor de învăţămînt, mai sus-menţionate, nesocoteşte izbitor principiul sistematizării.

De altfel, stabilirea succesiunii propuse (anatomia şi fiziologia omului în anul I ; psihologia în anul II şi disciplinele pedagogice în anul III) ar veni în consens şi cu satisfacerea altei cerinţe a cărei luare în considerare se impune. Este vorba despre aceea ca, în prima treaptă a liceului pedagogic (ni se pare nefiresc ca acest tip de liceu să nu fie constituit şi el pe trepte), accentul să cadă pe pregătirea umanistă şi ştiinţifică, iar în cea de-a doua pe însuşirea tehnicii corespunzătoare profesiunii didactice.

Satisfacerea acestei cerinţe ar avea consecinţe pozitive pe mai multe planuri. În primul rînd, pe aceea că liceul pedagogic ar dovedi că ia mai ferm în considerare principiul unităţii şcolii, conform căruia, în toate tipurile de licee de specialitate treapta întîi trebuie să-şi îndrepte eforturile, în primul rînd, către pregătirea în domeniul culturii generale. Ni se pare, apoi, deosebit de important faptul că, în felul acesta, se realizează o apropiere maximală între pregătirea asigurată pe această treaptă de liceul pedagogic şi acea dată pe aceeaşi treaptă de liceul real-umanist. Cu atît mai mult, cu cît liceul pedagogic ar trebui ca, în ansamblul lui, să ridice pregătirea în domeniul culturii generale la un nivel cît mai înalt. În al doilea rînd, se creează posibilitatea realizării unei legături organice, funcţionale între pregătirea dobîndită de către elevi pe toate treptele şcolarităţii. Studiile anterioare celor din liceu sînt, prin excelenţă, orientate spre cultura generală. Nimic mai firesc decît ca liceul pedagogic să folosească premisele pe care le oferă aceste studii cît mai devreme cu putinţă. În felul acesta, asigură un plus de eficienţă pregătirii în domeniul culturii generale, pe care — după cum am văzut — trebuie s-o ia în considerare şi din perspectiva pregătirii profesionale specifice. Totodată, profilul primei trepte a liceului pedagogic ar constitui, la rîndul său, o premisă utilă pentru studiile din treapta a doua în care accentul ar cădea pe însuşirea tehnicii corespunzătoare profesiunii didactice. Ne referim la faptul că un larg orizont de cultură generală constituie un fond aperceptiv absolut indispensabil pentru o temeinică şi modernă pregătire pedagogică.

Tot în legătură cu ameliorarea planului de învăţămînt ar fi util — credem noi — să fie studiată posibilitatea introducerii — cu un număr minim de ore — a două discipline : etica şi estetica, de altfel prezente în pregătirea învăţătorilor în alte ţări. Două ar fi binefacerile acestor măsuri : a) s-ar aduce un spor substanţial la pregătirea elevilor în domeniul culturii generale şi b) ţinînd seama de faptul că învăţătorilor le revin sarcini importante şi în domeniul educaţiei morale şi estetice, aceste obiecte le-ar asigura o competenţă, care se dovedeşte a fi, la mulţi învăţători în funcţiune, foarte precară.

Şi tot în legătură cu aceste discipline — încă un cuvînt. Propunerea privitoare la introducerea lor ne îngăduie, totodată, să ilustrăm o afirmaţie de la începutul acestei intervenţii. Este vorba despre aceea referitoare la faptul că, în procesul pregătirii unui învăţător, studierea obiectelor de cultură generală aparţine nemijlocit culturii profesionale.

În ceea ce priveşte programele şcolare, îmbunătăţirea lor ar trebui să pornească — cum arătam — de la înseşi reconsiderarea funcţionalităţii acestui document. Desigur că operaţia nu este deloc simplă şi că ea presupune o muncă de echipă pe care ar desfăşura-o, alături de un specialist în domeniul fiecărei disci-

pline, un psiholog și un pedagog. O asemenea operație ar cere — fără îndoială — și mult timp. Se poate, însă, de pe acum întreprinde ceva în direcția ameliorării programelor, în primul rînd, prin asigurarea unei mai ferme orientări spre pregătirea profesională a conținutului obiectelor de cultură generală, cu două sensuri : a) asigurarea unei informații cît mai cuprinzătoare și mai profunde și b) accentuarea caracterului instrumental al acestei informații, din perspectiva profesiunii de învățător (atît sub aspectul cognitiv cît și sub acela al capacității acestei informații de a transfera în aptitudini și atitudini pedagogice). Ca să dăm un exemplu, ne referim la felul în care ar trebui să conceapă programele predarea și învățarea istoriei literaturii române. În prezent, aceste programe din liceul pedagogic nu consideră necesar să aibă o identitate specifică în raport cu acelea aparținînd aceluiași obiect de învățămînt din liceul real-umanist. De aci rezultă că un absolvent de liceu, care va avea indiferent ce profesiune, capătă, în principiu, aceeași informație privitoare la istoria literaturii române ca un învățător. Pentru cel dintîi, aceasta va aparține (cît rămîne din ea) fondului (dat de cultura generală) pe care se grefează cea profesională, în timp ce pentru celălalt ea va trebui să fie o componentă importantă a culturii profesionale. Finalitățile fiind diferite, este firesc ca pregătirea configurată de respectivele programe să fie aceeași ? Desigur că nu ! Se pune, atunci, întrebarea : ce trebuie „să învețe" elevii din cele două tipuri de licee la istoria literaturii române ?

Este, fără îndoială, necesar ca și unii și alții să cunoască aspectele cele mai semnificative ale dezvoltării literaturii române. Așadar, o cerință comună. Unde urmează să apară deosebirea corespunzătoare celor două finalități diferite ? Desigur că în felul în care se realizează contactul cu creațiile literare. În cazul viitorului învățător, este neîndoielnic mai important ca în loc să se pună accentul pe dobîndirea de către el a cît mai multor date cu un caracter propriu-zis istoric (cronologia apariției unor nume de scriitori de opere literare, de lucrări de istorie și de critică literară) și a unor informații privind conținutul unor opere literare (la care ajunge nu totdeauna și prin parcurgerea acestora), atenția să fie îndreptată, în principal, către obiective cu caracter formativ : sensibilizarea pentru frumosul încorporat de opera literară, cultivarea priceperii de-a face o analiză literară, de a se exprima corect, precis, nuanțat și coerent ș.a.m.d. Desigur că, nu numai în liceul pedagogic trebuie să fie urmărite asemenea obiective. Dar, în primul rînd, aici. Și aceasta, fiindcă ceea ce „învață" elevii în acest liceu va face, cu necesitate, parte din practica lor profesională. Iată de ce credem că programele din liceul pedagogic nu trebuie să preconizeze, mai ales, dobîndirea unei informații cît mai amănunțite din domeniul istoriei literaturii române. Ele ar trebui să indice studierea unor anumiți scriitori (desigur, cei mai reprezentativi), a unor anumite opere ale acestora pentru ca studiul să fie profund și pe text, și, totodată, ce anume trebuie să se obțină, pe planul atitudinilor și aptitudinilor din abordarea fiecărei opere.

Programele care configurează pregătirea propriu-zis pedagogică ar putea să realizeze o deschidere mai mare spre obiectivele de ordin formativ. Astfel, de pildă, ele ar trebui să orienteze în așa fel predarea didacticii generale, încît viitorul învățător să-și pună, încă din timpul efectuării practicii pedagogice ca principală problemă — în legătură cu valorificarea cunoștințelor privitoare la principii și metode — ce obține și ce ar putea obține pe planul dezvoltării capacităților de cunoaștere a elevilor.

Tot astfel, programele de metodică a predării diferitelor discipline ar trebui să renunțe cu totul la reluarea unor informații obținute prin studierea didacticii generale și să se orienteze, cu precădere, spre dezvăluirea modalităților specifice respectivului obiect de a contribui la accentuarea caracterului formativ al învățămîntului.

Se formulează tot mai insistent cerința ca liceul pedagogic să le ofere elevilor care îl frecventează imaginea unei școli-model. Îmbunătățirea planului de învățămînt și, mai ales, reconsiderarea funcționalității programelor școlare condiționează hotărîtor satisfacerea acestei îndreptățite cerințe.

Școala și pregătirea practică a elevilor

DIMENSIUNILE EDUCATIVE ȘI PRODUCTIVE ALE PREGĂTIRII PRACTICE A ELEVILOR

VASILE PRICEPUTU
inspector școlar general
al municipiului București

Indicatorii calitativi, pe care școala trebuie să-i obțină la parametrii eficienței ridicate, se referă la capacitatea absolvenților de a-și îndeplini sarcinile de producție (profesionale) din primele zile de muncă, de a trece fără altă cheltuială de muncă de la un utilaj la altul mai perfecționat, de la o tehnologie la alta mai eficientă, de a se încadra rapid într-o nouă formă de organizare a producției și a muncii, într-un nou program de lucru, într-o nouă echipă, de a cheltui o parte tot mai mare din energia lor sub formă de muncă intelectuală și fizică-intelectuală producătoare de bunuri materiale.

Aceste însușiri fundamentale din formația lucrătorului modern nu-i pot fi date de nici una din laturile muncii de formare luate separat — studiile teoretice, activitatea practică, activitatea de creație și socială. Școlii îi revine sarcina să le unească într-un program corelat și, prin munca zilnică a cadrelor didactice, să le materializeze dirijat în personalitatea fiecărui tînăr, în intervalul de timp afectat de societate pentru formarea profesională și civică nemijlocită.

Dacă formarea la elevi a cultului muncii este un proces complex, care presupune acumularea treptată de cunoștințe, deprinderi și experiență proprie în studiul științelor, în munca fizică nemijlocită, în participarea la viața socială, atunci toate aceste laturi trebuie să fie cunoscute pe toate treptele procesului de învățămînt preșcolar, primar, gimnazial, liceal. Dezvoltarea psiho-fizică și formele specifice de comunicare la diferite vîrste vor avea, desigur, un rol însemnat în alegerea materialului de însușire și a metodelor concrete de instruire.

În acest context practica legării educației cu viața în *învățămîntul preșcolar* și *ciclul primar* a impus o seamă de îndeletniciri de muncă devenite cvasigenerale în grădinițele și școlile din București. Aceste activități obligă pe copiii din grădinițe să ordoneze obiectele mînuite, să îngrijească locul unde activează și se joacă, să respecte o seamă de reguli privind mînuirea unor microunelte și obiecte utile. În sala de grupă ei simt permanent prezența microclimatului de mijloace și reguli specifice îndeletnicirilor fizice. Conlucrarea dintre școala generală și grădiniță în acest domeniu este de dorit, prin pregătirea de către elevii din ciclul gimnazial a elementelor prelucrate necesare activităților manuale în grădinițe, cum sînt : desene pentru pirogravat, șipculițe pentru împbinări, tipare și modele pentru lucrul cu materiale textile, dimensionarea materialului pentru metaloplastie, diferite alte elemente din materiale ușoare finisate frumos și curat. Odată

cu trecerea la ciclul primar sînt necesare acțiuni hotărîte pentru ameliorarea interesului încă scăzut pe care îl manifestă unii învățători pentru realizarea integrală și temeinică a programei de lucru manual. Sala de clasă nefiind proprie decît pentru efectuarea unei mici părți din programă este necesară organizarea atelierelor de lucru manual, mobilate și dotate corespunzător, care oferă cadrul specific de muncă într-un mediu de activitate fizică cu mijloace specifice (și organizat după reguli specifice cărora trebuie să le facă față). Încă din acest an școlar, în municipiul București, au luat ființă în fiecare sector 2—3 ateliere de lucru manual, pe care le vom perfecționa ca ambianță, dotare, organizare, reguli de funcționare, urmînd ca în continuare să le generalizăm.

Odată cu trecerea în *ciclul gimnazial* cînd lucrările practice se încorporează în procesul de învățămînt cu conținutul și personalitatea lor, iar disciplinele experimentale se desfășoară în laborator, educația prin muncă se confruntă cu problema nouă a orientării elevilor în alegerea școlii postgimnaziale și, implicit, a profesiunii. În București, tinerii se pregătesc, în marea lor majoritate, pentru profesiuni pe care le găsesc în economia Capitalei și care sînt, practic, de cea mai largă diversitate. Intervine astfel nevoia socială de forță de muncă, ca punct de plecare în stabilirea domeniului de practică și structurarea conținutului acestuia. Profilul productiv al întreprinderii patronatoare și cerințele programei de instruire practică devin comandamentele sociale și didactice la care trebuie să răspundă atît organizarea, cît și conținutul pregătirii practice-productive.

Pentru ca alegerea liceului și a profesiunii să fie o realitate, este obiectiv necesar ca încă din școala generală elevii să obțină cunoștințe și deprinderi practice și să capete experiență de muncă din domeniile specifice profesiunilor și întreprinderilor spre care dorim să se îndrepte. De aceea, din clasa a V-a pînă la clasa a VIII-a și, cu deosebire în clasele a VII-a și a VIII-a, ei învață operațiunile de tîmplărie, lăcătușărie, ajustaj, electrotehnică, efectuînd cu prioritate operațiuni la repere date de întreprinderile din București. Tindem să obținem ca, treptat, de la clasa a V-a spre a VIII-a, ponderea acestor lucrări să crească astfel, încît în clasele a VII-a și a VIII-a operațiunile executate la repere sau produse simple din profilul unor întreprinderi să ocupe 60 la sută din timpul afectat practicii. Cînd procedăm astfel, avem în vedere faptul că procesul de pregătire a elevilor pentru alegerea profesiunii, potrivit nevoilor economiei naționale, înclinațiilor și aptitudinilor lor, nu se poate realiza decît în contact direct, prin experiență și muncă proprie, cu contextul economic-social în care își vor realiza personalitatea. Efectuarea operațiunii în sine, ruptă de condiția tehnică și psiho-socială specifică, chiar dacă oferă unele deprinderi utile pentru înțelegerea cunoștințelor teoretice însușite, nu au capacitatea de a cultiva adeziunea rațională și psihică la o meserie dată și un mediu socio-profesional dat. Acestea aparțin muncii efectuate cu scop concret, care polarizează întreaga pregătire practică productivă și o bună parte din activitățile didactice și educative desfășurate de profesorii care predau disciplinele experimentale, de diriginți și de organizațiile de pionieri și U.T.C.

Din fiecare generație, cel puțin 50 la sută o reprezintă fetele, iar nevoia de forță de muncă în ramurile care folosesc prin tradiție munca feminină este de numai 20—25 la sută din nevoia anuală globală. De aici s-a desprins o nouă orientare și anume ca, începînd din clasa a VII-a, toți băieții și 70—75 la sută din numărul fetelor să facă practică în prelucrarea metalelor, montaje mecanice și electrice, iar 25—30 la sută din numărul fetelor în confecții textile, lucru de mînă, industrie alimentară. Nomenclatorul meseriilor în care se angajează femei, elaborat de Ministerul Muncii și Ministerul Educației și Învățămîntului, constituie un prețios ajutor în acest sens.

În același context este necesar să abordăm instruirea practică-productivă și a elevilor din *liceele real-umaniste,* care după cum se știe, se pregătesc pentru a candida în învățămîntul superior dar, în același timp, capătă cunoștințe practice productive timp de patru ani cîte 6 ore pe săptămînă, într-o meserie din profilul întreprinderilor locale, în vederea obținerii atestatului de muncitor calificat în meseria respectivă și încadrării în producție, în cazul cînd nu urmează o formă postliceală de învățămînt.

În acest caz, adaptarea conținutului practicii la cerințele economiei Capitalei se realizează mai profund prin proporționarea meseriilor în care se face

practica atît la nivelul fiecărui liceu, cît și la nivelul întregului contingent de elevi din liceele real-umaniste. Studiile asupra nevoii de forță de muncă în cincinalul 1976—1980 indică o diminuare sensibilă a cererii în ramurile electrotehnice și o creștere în cele mecanice, de construcții și confecții textile. Fiind o tendință de durată, iar municipiul București aflîndu-se acum într-o perioadă de aplicare a unei noi concepții de organizare a bazei de practică pentru școlile generale și liceele real-umaniste, firește că structura locurilor de practică destinate acestora s-a pus de acord cu nevoile economiei Capitalei.

O proporționare a profilurilor și o concepere a practicii corespunzător cerințelor de forță de muncă ale economiei se pot realiza, numai dacă conținutul și destinația lucrărilor efectuate de elevi corespund și ele profilului și structurii producției și profesiunilor către care dorim să dezvoltăm aptitudinile elevilor, să le cultivăm interesul și să le canalizăm opțiunile. Pînă la alegerea soluției am parcurs experiențe variate și am studiat orientările diferitelor județe. Pentru București, localitate de mare concentrare industrială și școlară, în care se realizează săptămînal 750 000 ore/elev de practică productivă, am ales ca soluție de bază pregătirea practică-productivă a elevilor, prin realizarea de produse industriale și de servicii cu caracter industrial din planurile de producție ale întreprinderilor. Această rețetă corespunde în cel mai înalt grad cerinței de orientare profesională a elevilor spre profesiuni din profilul economiei bucureștene, obligației de a asigura conținutul practicii elevilor potrivit acestui profil, nevoii noastre de a dispune de un mare volum de materiale, produse, repere și echipament tehnic pentru folosirea integrală a timpului afectat practicii elevilor.

Întreprinderile au reacționat pozitiv la această soluție, dezvoltînd considerabil legăturile de producție cu liceele real-umaniste și școlile generale afiliate la atelierele acestora, fapt materializat în realizarea de produse tot mai complexe, îmbunătățirea dotării atelierelor-școală, introducerea organizării și urmăririi producției în ateliere după metode specifice producției industriale, folosirea tot mai bună a timpului afectat acestei activități.

Este necesar ca cercetarea pedagogică, împreună cu Inspectoratul școlar municipal, să ia în studiu soluțiile aplicate la liceele „I. L. Caragiale", „Gh. Șincai", „Gh. Lazăr", „Nicolae Bălcescu" și Școala generală nr. 178, în vederea elaborării unor recomandări metodice și modele concrete.

Nu toate întreprinderile sînt în măsură să asigure producția în cantitatea și structura necesară pe tot parcursul anului școlar. De aceea a apărut necesitatea ca Inspectoratul școlar să acopere cu comenzi proprii o parte din volumul de lucrări al unor licee real-umaniste și industriale. Producem în atelierele-școală material didactic, mobilier și alte obiecte pentru școli, internate și grădinițe, care în anul școlar trecut au reprezentat o valoare de 6,8 milioane lei. Începînd cu acest an școlar, am trecut la organizarea producției în vederea executării trusei de material didactic pentru clasele I—IV și a trusei de fizică pentru clasele VI—VIII. Această activitate trebuie să capete extindere, îndeosebi prin construirea de aparate de laborator, material didactic complex, scule și mașini pentru atelierele-școală. Alături de producția industrială din planurile întreprinderilor, care ocupă deja ponderea hotărîtoare în producția atelierelor-școală din liceele industriale și real-umaniste, producția de material didactic complex trebuie să devină o dimensiune constantă a acestei activități.

Din punct de vedere pedagogic, sistemul productiv al unității de învățămînt-producție trebuie să asigure condiții adecvate de însușire a cunoștințelor, executarea riguroasă și conștientă a lucrărilor, să respecte cerința de igienă intelectuală, securitate și igienă a muncii. Integrarea dimensiunilor aplicative în procesul de formare a elevilor amplifică considerabil mesajul educativ, fapt ce impune școlii eforturi noi de urmărire a dezvoltării fizice și psihice armonioase a elevilor, prin eliminarea unor aspecte negative constante în această activitate (zgomot exagerat, praf, lipsă de organizare și disciplină în ateliere, poziție incorectă a elevilor la locul de muncă, forme empirice de însușire a meseriei, folosirea de materiale supradimensionate etc.).

Formele didactice de transmitere a cunoștințelor, cum sînt folosirea desenului, a fișei tehnologice, aranjarea corectă a sculelor la locul de muncă și folosirea lor corectă, controlul calității lucrărilor, urmărirea realizării timpilor acordați,

dimensionarea corectă, îngrijirea și curățirea locului de muncă, a sculelor, utilajelor și materialelor, constituie atribuții fundamentale ale maistrului-instructor și se cer înțelese și urmărite riguros de către conducerile de școli.

Practica școlară din ultimii ani a impus centrul de ateliere interșcolare ca bază de practică pentru pregătirea în toate domeniile fundamentale ale producției — tîmplărie, lăcătușărie, prelucrări prin așchiere, electrotehnică, montaje mecanice și electrice etc. Rolul hotărîtor în definirea conținutului instruirii în aceste centre îl au întreprinderile care le patronează și spre care dorim să canalizăm interesul unui număr cît mai mare de copii din zonele respective. Dată fiind diversitatea mare de aptitudini și posibilități, va trebui ca în jurul acestor ateliere și al laboratoarelor din liceele și școlile generale, unde se amplasează centre de ateliere interșcolare, să dezvoltăm o rețea puternică de cercuri tehnice și științifice, auxiliar deosebit de util pentru aprofundarea bazelor științifice ale activității practice, consolidarea cunoștințelor teoretice și deprinderilor practice însușite de elevi, cultivarea aptitudinilor și înclinațiilor acestora. Diversificarea maximă a condițiilor de instruire și educare apare ca o cale de îmbinare rațională a procesului formativ în concordanță cu structura nevoii sociale de forță de muncă, aptitudinilor elevilor și cerința de menținere a învățămîntului la nivelul științific reclamat de cunoașterea contemporană.

În aceste condiții capătă un rol nou *laboratorul și cabinetul de specialitate.* Cerința de a lega activitatea acestora de cea din atelierele-școală, prin activități comune de creație științifică și tehnică dirijată, impune măsuri pentru orientarea mai hotărîtă a cadrelor didactice către activitatea de cercetare științifică în specialitate.

Acțiunea trebuie abordată frontal în liceele industriale care dispun de un număr mare de laboratoare și cabinete de specialitate și de cadre tehnice-inginerești, care în mică măsură au fost antrenate direct cu lucrări proprii la realizarea instruirii elevilor, prin realizarea unor lucrări și produse legate direct de conținutul disciplinei predate. Fiecare disciplină aplicativă din planul de învățămînt trebuie să-și aducă contribuția specifică la realizarea programului de producție al școlii și la activitatea de cercetare tehnico-științifică. Această treaptă a procesului de integrare în adîncime constituie pentru noi obiect de studiu în vederea elaborării unei concepții organizatorice și funcționale, care să asigure cuprinderea atelierelor, laboratoarelor și cabinetelor de specialitate în cadrul unui plan unic, de activități de cercetare tehnico-științifică și de producție. Colaborarea cu întreprinderile patronatoare, cu institutele de cercetări și proiectări specializate va fi și în acest domeniu punctul nostru de sprijin în alegerea soluției celei mai eficiente și stabilirea formelor și mijloacelor specifice de organizare și dotare.

Din concepția organizatorică și cea de realizare a conținutului pregătirii practico-productive, menționate mai sus, se desprinde și modul de constituire și organizare a rețelei de *ateliere-școală.* Soluția adoptată în această direcție trebuie să răspundă, pe de o parte specificului pregătirii pentru muncă și practico-productive în diferite cicluri de învățămînt, iar pe de altă parte sistemului de organizare a practicii și conținutului planului de producție. În acest sens, sistemul bucureștean de instruire practică cuprinde colțuri ale muncii în sălile de grupă din grădinițe, ateliere de lucru manual pentru clasele I—IV, ateliere de tîmplărie și lăcătușărie folosite în comun de elevii din clasele V—VI din mai multe școli apropiate, centre de ateliere interșcolare pentru elevii din clasele a VII-a și a VIII-a, anii I—IV de liceu real-umanist și treapta I de liceu industrial-clase afiliate, ateliere de lucru și gospodărie în toate școlile generale și liceele real-umaniste, grupuri de ateliere-școală pe lîngă liceele de specialitate destinate instruirii în condiții de producție a elevilor din anii I—II de liceu, ateliere-școală sau locuri de muncă special amenajate pentru elevi în secțiile de producție ale întreprinderilor, șantiere-școală în cadrul blocurilor de locuințe, magazine-școală, restaurant-școală etc. Este de remarcat diversitatea formelor de organizare și amplasare a locurilor de practică pentru elevi, în funcție de treapta de învățămînt, anul de studii, profilul unității de învățămînt, specificul tehnologic al producției și profesiunilor în care se pregătesc elevii.

Personal, consider că numărul mare de elevi ce trebuie pregătiți prin liceele industriale și încărcarea maximă a capacității de producție spre care tind întreprinderile, impune ca soluție de organizare a practicii elevilor să înceapă cu instruirea în atelierele de practică organizate pe lîngă unitatea școlară (anii I—II), să continue în ateliere-școală și linii de producție, organizate în spații separate în cadrul întreprinderilor, pentru anii III—IV și să se încheie cu integrarea deplină a elevilor din anul V în fluxul de fabricație al întreprinderilor, la nivelul sarcinilor de producție normate.

Participarea școlii prin sistemul pregătirii practice a elevilor, *la realizarea planului de producție* al întreprinderilor și realizarea unor materiale didactice și mașini pentru autodotare, implică asigurarea unei dotări complete, de bună calitate, care să permită efectuarea unei game cît mai largi de operațiuni cu grade diferite de complexitate și luarea unor angajamente ferme atît de către școală, cît și de către întreprindere. Toate aceste considerente au adus în viața școlii planul de producție ca un instrument indispensabil de realizare și urmărire a programei de instruire practică, gestionare a muncii, asigurare a lucrărilor, folosirea timpului de lucru, cultivare la elevi a spiritului de muncă utilă, eficientă și disciplinată. Indiferent de proporțiile activității de pregătire practică-productivă, toate școlile care au de realizat aceste activități trebuie să aibă plan de producție. Elaborarea indicatorilor acestui plan după criterii fundamentate și mai clare decît acum, va fi de natură să sporească rolul său instructiv și educativ și să elimine o seamă de elemente de formalism generate de metodologia actuală.

În strînsă unitate cu planul de producție pătrunde în viața școlii activitatea de autogestiune, de comparare a cheltuielilor efectuate pentru pregătirea școlară a elevilor, cu veniturile obținute din activitatea tehnică-productivă realizată în procesul de pregătire teoretică și practică. Experimentăm și în această direcție unele soluții care, după părerea mea, comportă perfecționări și adaptări sensibile. Este cert însă că noul conținut, noua bază materială și noile dimensiuni organizatorice ale procesului de formare generală și profesională a tineretului au adus în actualitate problema trecerii treptate a liceelor industriale la autogestionare. Formularea unor soluții și stabilirea unei dinamici în perspectivă a acestei probleme sînt greu de concretizat. Sînt convins că sistemul centrelor de ateliere interșcolare și cuprinderea activității de laborator și atelier în cadrul unui plan de producție și activități tehnice-științifice, al cărui conținut principal este realizarea de produse din planurile de producție ale întreprinderilor și construirea de aparatură școlară, constituie punctul de sprijin în elaborarea unor soluții practice în problema gestiunii economice a unităților de învățămînt.

Integrarea școlii cu producția ridică substanțial răspunderile cadrelor didactice și de conducere. Ca urmare, acțiunea de reciclare profesională a acestora trebuie să se orienteze cu precădere către lărgirea orizontului științific al cadrelor didactice de fizică și chimie în probleme de aplicații industriale, în cunoașterea mijloacelor de muncă folosite în instruirea elevilor din liceele unde lucrează, iar pentru cadrele tehnico-inginerești și maiștrii-instructori se impun cunoștințe mai largi de organizare și economie a producției, estetică și etică industrială, psihologie și pedagogie profesională etc.

Fără îndoială că trecerea la liceul generalizat ne va obliga să selecționăm ca maiștri-instructori la aceste unități de învățămînt numai cadre tehnice cu pregătire de liceu industrial și cu minimum cinci ani în producție sau subingineri cu minimum trei ani în producție. Formația de școală profesională și școală de maiștri sau liceu teoretic și calificare într-o meserie a devenit cu totul insuficientă. Nivelul scăzut de pregătire științifică, tehnică, economică și pedagogică a unor maiștri-instructori și lipsa deprinderii și priceperilor cu caracter practic în pregătirea profesorilor, care predau discipline experimentale și aplicative, reprezintă în prezent principala frînă în aprofundarea procesului de legare a învățămîntului cu cercetarea și producția.

Ofensiva pentru reconsiderarea mentalității, prin reconsiderarea conținutului pregătirii profesionale a cadrelor didactice este o cale principală de accelerare a procesului de legare a învățămîntului de practică, de producție în perioada următoare.

SARCINILE MAISTRULUI INSTRUCTOR ÎN ÎNDRUMAREA ELEVILOR

FLORIAN IACOMI
cercetător ştiinţific la Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice

Edificarea societăţii noastre socialiste multilateral dezvoltate solicită satisfacerea necesarului forţei de muncă în continuă creştere şi totodată formarea unui om nou, corespunzător cerinţelor sociale şi calitative ale muncii, care să fie orientat la locul cuvenit, pe baza unui sistem ştiinţific de orientare şcolară şi profesională. De aceea, problema formării profesionale şi a îndrumării elevilor, la care maistrul-instructor este chemat să participe alături de celelalte cadre didactice este direct influenţată de amploarea evoluţiei rapide a tehnicilor şi de progresul ştiinţelor şi ea se pune astăzi în alţi termeni decît în trecut, fiind legată de organizarea ştiinţifică a producţiei şi a muncii.

A. *Cunoaşterea şi evaluarea elevului.* Pentru a îndruma elevul, trebuie să-l înţelegem ; pentru a-l înţelege, trebuie să-l cunoaştem ; pentru a-l cunoaşte, trebuie să-l observăm. A observa, înseamnă a-ţi îndrepta atenţia asupra lucrurilor, a fi întors către ele, a fi receptiv, a avea grijă de a te opri din cînd în cînd, pentru a asculta şi a privi felul în care lucrează elevul, pentru a înregistra, a situa observaţiile într-un ansamblu şi a încerca să-i înţelegi sensul. În fapt, este vorba de aplicarea metodei observaţiei, a însemnărilor făcute sistematic şi cu grijă în orele de lucru manual.

1. *Modul de lucru al elevului* :* preferă ritmul impus sau ritmul liber ; este lent şi precis, sau lent şi imprecis ; rapid şi precis, sau rapid şi imprecis ; preferă rapiditatea şi nu precizia, sau preferă precizia şi nu rapiditatea ; preferă să lucreze singur, sau preferă lucrul în echipă ; este îngrijit, meticulos, ordonat, neglijent, stîngaci, productiv.

2. *Cauzele reuşitei :* foarte bună comprehensiune, vioiciune de spirit, concentrare în lucru, tenacitate în efort, foarte bună memorie, bună organizare a lucrului.

3. *Cauzele eşecurilor.* a) *Domeniul mental :* lipsa cunoştinţelor de bază, lipsa de maturizare, neatenţie, neînţelegere, proastă aplicare a regulilor cunoscute, lipsa de memorie, înţelegerea lentă. b) *Domeniul caracterial :* lipsă de tenacitate, proastă organizare a lucrului, exces de scrupulozitate, lipsă de voinţă, multă timiditate, impulsivitate, subestimarea efortului ce trebuie făcut, subestimarea propriilor posibilităţi, dezordine, agitaţie, inerţie. c) *Domeniul fiziologic :* sănătate deficientă (mic, slăbuţ), maladii (absenţe), vedere slabă, stîngăcie reeducată, mare fatigabilitate, mare nervozitate, surditate, ambidextrie. *Tulburări fiziologice diverse* (dacă sînt cunoscute) : reacţia cutanată, perioada prepubertară etc.

4. *Evaluarea progresului în învăţare.* Pentru evaluarea progresului se folosesc *probele de lucru,* care pot fi concepute de maistru ca probe de sinteză ce cuprind o sarcină de muncă pe baza deprinderilor însuşite. Proba se aplică individual sau cel mult la trei persoane deodată. Se utilizează un instructaj verbal, simplu, clar, acelaşi în repetare, însoţit de demonstraţie practică. Înţelegerea lui este apreciată pe cinci trepte (de la foarte bine la slab), după numărul nelămuririlor exprimate de subiect ; se cotează randamentul cantitativ în cinci trepte, după timpul realizat ; randamentul calitativ se cotează după un punctaj aplicat

* Parametri adaptaţi după o fişă de orientare şcolară şi profesională din Franţa, a B.U.S.

erorilor şi rebuturilor (spre exemplu : o eroare mică, un punct ; o eroare medie două puncte ; o eroare gravă trei puncte) ; se precizează prin ce este definită fiecare eroare ; punctajul cel mai mic este cel mai bun. Proba de lucru poate fi aplicată de 3—4 ori, respectînd aceleaşi condiţii, la aceiaşi subiecţi. În intervalele dintre aceste aplicări maistrul-instructor poate să folosească exerciţii sistematice, care ajută învăţarea şi consolidarea deprinderilor ce intervin în proba de lucru. Se calculează pentru un elev media scorurilor fiecărui parametru — înţelegere, randament cantitativ (rapiditate), randament calitativ (precizie) — comparîndu-se progresul în învăţare (de la o aplicare la alta a probei). Scorurile unui elev pentru fiecare parametru pot fi comparate cu ale celorlalţi din grupă, stabilindu-se ranguri. Proba de lucru oferă totodată, pe parcursul desfăşurării ei, posibilitatea unor observaţii metodice. Cu toată dificultatea de timp în aplicare, proba de lucru este considerată ca un test obiectiv de cunoaştere şi evaluare, mai bună decît aprecierile sau notele acordate, care n-au la bază criterii obiective bine stabilite. Ea poate fi aplicată şi o singură dată, chiar înainte ca elevii să fi învăţat operaţiunile în cauză. Şi în această situaţie, în care instructajul rămîne acelaşi, fie că se repetă de mai multe ori, proba de lucru constituie o modalitate ştiinţifică de transmitere a cunoştinţelor. Rezultatele aplicărilor succesive ale unor probe se pot comunica elevilor în cauză (însoţite de explicaţii concrete ale modului în care au lucrat). Astfel, elevul este de două ori stimulat să lucreze mai bine : odată pe bază de autoreglare concretă, posedînd toate datele necesare, iar a doua oară prin raportarea la activitatea şi rezultatele obţinute de ceilalţi. Pentru aceste multiple motive proba de lucru poate înlocui teza trimestrială sau anuală, constituind un mijloc ştiinţific de îndrumare a elevului.

B. *Îndrumarea în formarea motivaţiilor.*

1. *Diversitatea şi forţa motivaţiilor.* Toate teoriile învăţării evidenţiază importanţa motivaţiei. Interesul se confundă la copil cu atracţia, încîntarea, curiozitatea. El exprimă prezenţa unei nevoi elementare, în funcţie de vîrstă şi sex. La adolescenţi interesele devin mai complexe, participă la satisfacerea unor nevoi diversificate şi iau mai degrabă numele de motivaţii. Se pot distinge la copil ca şi la adolescent, *interese spontane* (pentru zgomot, mişcare, culoare, noutate) şi *interese specifice* (pentru lucrul manual, matematici, desen etc.). În sfera intereselor pentru activităţile tehnico-practice sînt incluse *gusturile* (intervin în alegerea materiei de lucru : lemn, fier, ţesături etc.) şi *înclinaţiile* (răspund specificului de lucru, de exercitare a profesiei). În plus, se pot distinge *motivaţii complexe* legate de scopurile pe care şi le propune un elev, de valorile pentru care a optat, de nevoile profunde ale personalităţii, în funcţie de imaginea pe care şi-o face despre el însuşi. La adolescent interesul este mai puţin afectiv decît la copil, se stabilizează şi se raţionalizează mai mult, este mai puţin legat de moment şi mai dependent de viitorul pentru care se pregăteşte subiectul. Arta maistrului-instructor constă în a descoperi motivaţiile legate de diverse domenii de activitate (fie exercitate, fie dorite), în a le susţine pe cele mai bune şi utile, în a crea motivaţii puternice şi durabile.

2. *Crearea motivaţiilor puternice.* Pe drumul autonomiei sale, adolescentul îşi formează propriile sale motivaţii. Nu se poate face nimic împotriva sa sau fără concursul lui. Dar nu depinde decît de maistru de a obţine acest concurs. Prima condiţie este de a da un învăţămînt viu, la care elevul să participe din plin. Prin felul în care prezintă şi-şi conduce lecţiile în atelier, maistrul poate să creeze o atitudine activă, de permanentă curiozitate. Dacă el nu aşteaptă de la elev decît o atitudine tihnită, liniştită, elevul nu aşteaptă de la lecţie nici un eveniment, nici o bucurie ; el nu oferă decît indiferenţă. Activitatea se desfăşoară după cum a fost prevăzută de o parte şi de alta, ca o corvoadă inutilă. A oferi un învăţămînt viu, presupune din partea maistrului perfecta cunoaştere a materiei pe care o predă şi în plus o mare dispoziţie de a colabora cu gîndirea elevului. Stimularea formării unor proiecte personale de a reuşi într-o meserie sau de a obţine o diplomă poate să fie legată de anumite activităţi tehnico-practice şi astfel acestea capătă valoare în ochii elevului. Mulţi elevi sînt muncitori pentru că sînt ambi-

ţioşi. Fiecare elev este dornic să-şi amelioreze performanţele (chiar acelea în care excelează), să simtă că progresează, să constate progresele sale, să fie încurajat sau felicitat. În sfîrşit, sînt numeroşi elevi sugestibili, care se lasă antrenaţi de atmosfera din atelier. Aceştia vor deveni şi ei muncitori, dacă activităţile din atelier se desfăşoară în ordine şi nu haotic, dacă s-a creat o ambianţă de seriozitate şi de lucru activ. Dar nu trebuie să uităm că profesorii răi fac elevii răi şi că motivaţiile cele mai puternice nu rezistă la un învăţămînt insipid. Pentru a se menţine forte, ele au nevoie de frecvente injecţii cu interese imediate sau specifice.

3. *Înmulţirea intereselor imediate.* Este vorba de interesul pentru ceea ce este nou, pentru ceea ce excită curiozitatea, pentru neobişnuit şi chiar pentru interesul superior pe care-l suscită o problemă bine pusă. De asemenea, este vorba despre noul univers socio-profesional pe care maistrul îl relevă prin descrierea sugestivă a muncii pe care o desfăşoară, a obiectului pe care îl execută elevul. Fiecare învăţămînt prezintă o gamă de interese imediate. Iată unele din aceste interese caracteristice procesului de învăţare al activităţilor tehnico-practice.

Începătorul se interesează în mod spontan de noutatea lucrurilor sau a muncii. El aşteaptă cu nerăbdare operaţiunea spectaculoasă. Preferă lucrul la maşini faţă de activităţile manuale. Îi place să vadă rapid rezultatul eforturilor sale ; este nerăbdător să execute toate piesele unui ansamblu pentru a ajunge la montajul final. În nerăbdarea sa încearcă să asambleze primele piese înainte de a fi terminate. El preferă o muncă în care se dă o formă materiei, o muncă în care se creează, se construieşte. Se va interesa cu vioiciune de o lucrare pe care va putea să o arate părinţilor, sau care va fi expusă în vitrina şcolii. Este mîndru dacă i se încredinţează o muncă de încredere. Sînt numeroşi elevii cărora le place să arate iniţiativă şi să-şi asume responsabilităţi. În acelaşi timp, sînt şi începători care se apropie cu teamă sau neîncredere de noua activitate. Ei sînt nehotărîţi şi parcă aşteaptă ceva. Atitudinea lor este rezultatul unor eşecuri sau al unei tutele educative de caracter feudal (educatorul, părinţii), în care s-au folosit mijloace de constrîngere fără discernămînt, ameninţări, prejudecăţi. În astfel de cazuri maistrul este dator să ofere elevului securitate, redîndu-i treptat încrederea în sine, prin atenţie, încurajare, explicaţii raţionale, prin relevarea succeselor. Aceştia sînt bucuroşi să primească sarcini de încredere. Elevul sau ucenicul mai puţin format într-o activitate practică doreşte să i se încredinţeze o sarcină dificilă pentru plăcerea de a escalada dificultatea. El este flatat de o sarcină importantă de lungă durată şi îşi dă toată silinţa să o îndeplinească cît mai bine. El preferă o muncă reală, o muncă directă pe locul de producţie, decît o sarcină şcolară zisă de progres. În acelaşi timp, lucrează cu entuziasm, cînd se simte bine pregătit şi bine îndrumat de un maistru competent în care are încredere.

La tînărul ucenic sau elev, producţia pe care o rebutează este în raport cu gusturile şi dezgusturile personale şi specifice. Totodată, se constată dezgusturi generalizate. Începătorilor de 11—15 ani nu le plac în general lucrările murdare, lungi şi penibile, monotone şi repetitive, periculoase pentru mîini. Lor nu le face plăcere munca pe care nimeni n-o va privi, n-o va aprecia şi care va fi dată la rebut. De asemenea, nu le place să execute o sarcină pe care o socotesc perimată sau iraţională. Ei se tem să aibă de făcut o muncă în care ştiu dinainte că nu vor reuşi şi că-şi vor atrage note proaste şi situaţii umilitoare. Ei au teamă să abordeze o muncă prost definită, prost explicată, prost pregătită, prost condusă, şi nu sînt niciodată bucuroşi cînd se află într-o muncă dirijată de un maistru pe care nu-l iubesc.

C. *Îndrumarea orientativă, diferenţiată, pentru lumea muncii şi a profesiunilor.*

a) *Informarea profesională.* O primă îndrumare informaţională va fi făcută de maistru asupra profesiunilor şi şcolilor care implică disciplinele manuale şi tehnice pe care le învaţă elevul, apoi în legătură cu opţiunea exprimată de un

elev. În al doilea rînd, îndrumarea informațională se va referi la domeniile generale ale oricărei formații tehnice-practice. Aceasta va servi elevului în pregătirea sa pentru adaptarea la tehnici mai speciale. Astfel, vom avea domeniile următoare :

1. *Modalități generale de obținere a produselor ;* prin uzinaj (prelucrare cu mașini-unelte) sau prin tăierea materialului ; prin deformare la cald sau la rece (laminare, forjare) ; prin calcinarea minereurilor, prin măcinare.

2. *Tipuri de producție :* tipul de fabricație continuă (ca în industria lemnului ; tablă, bare de oțel profilate, sticlă, materiale plastice, paste alimentare etc.) și tipul de fabricație discontinuă și asamblare fără retuș (mobile și elementele lor, mecanisme și piesele lor, prefabricate pentru case, nave, automobile etc.).

3. *Identitate în principiile de construcție a mașinilor :* aceleași principii de muncă cu toate mașinile ; la intrare : date și informații ; la ieșire : rezultate produse de organele efectoare ; ca elemente intermediare, organe logic îmbinate, ajustate (de comandă, de transmitere a forței etc.) ; mașini la scara mediului și la scara omului : micro-utilaje sau micro-circuite de mașini gigant (dispozitive mecanice pentru încărcarea automată a camioanelor, macarale, mașini de presat, prese de tipărit) ; generalizarea sistemelor electronice, pneumatice (care funcționează cu aer comprimat, cu aplicații la automatisme).

4. *În toate lucrările, aceleași principii de organizare a muncii :* planificarea de concepție, de pregătire, de lansare, de organizare a circuitelor, posturilor de muncă etc.

5. *Aceleași metode de studiu a problemelor tehnice :* analize și sinteze tehnice ; expresie grafică.

6. *Antrenament pentru lucrul în echipă :* participarea grupului la obținerea unui rezultat ; grija responsabilității colective ; respectul personalității celui cu care muncești.

b) *Contribuția maistrului la elaborarea sfatului de orientare.* Decizia asupra sfatului se realizează în colectivul de profesori, unde maistrul va aduce date și opinii personale legate de îndrumarea elevului. El va avea răspunsuri la cîteva întrebări esențiale :

1) Este elevul apt pentru meseria... practicată în școală ? (întru totul, relativ, inapt). Se vor indica motivele care conduc la această apreciere. Se va da răspunsul pentru fiecare din meseriile învățate. 2) Este elevul apt și pentru alte meserii în afara celor practicate în școală ? (da sau nu). Care sînt acestea ? 3) Dintre meseriile practicate în școală și dintre cele presupuse că vor aduce succesul, care sînt cele pe care maistrul le recomandă cu prioritate (1... 2... 3...) 4) Care sînt considerentele care pledează pentru fiecare din aceste recomandări ? 5) Care sînt școlile de profil pe care le indică maistrul în vederea continuării studiilor ? 6) Recomandările maistrului corespund cu opțiunile de orientare școlară și profesională ale elevului ? Care sînt contraindicațiile și cum pot fi explicate ? 7) Care sînt contraindicațiile maistrului privitoare la alegerea profesiunii elevului (contraindicațiile la alegerea făcută sau dorită de elev ; contraindicațiile făcute sau dorite de părinți ; contraindicațiile pe baza cunoașterii elevului, chiar dacă alegerea n-a fost făcută). 8) Care sînt recomandările educative ale maistrului privitoare la munca profesională a elevului în anul următor sau la schimbarea școlii ? 9) Care sînt recomandările de orientare școlară și profesională ale maistrului ?

Mai presus de oricare alte îndrumări maistrul va trebui să insufle elevului sau ucenicului grija pentru a-și desăvîrși progresul personal și de a-și menține gîndirea sa tînără și viguroasă pe întregul parcurs al carierei sale. Astfel, acesta va putea să devină o personalitate producătoare și nu una consumatoare, în societatea socialistă multilateral dezvoltată în continuă transformare.

Perfecționarea procesului de învățămînt

ADECVAREA FORMELOR DE ACTIVITATE ÎN RAPORT CU RITMUL DE ÎNVĂȚARE AL ȘCOLARULUI MIC

Înv. SUZANA VASILIU
Școala generală nr. 22 — Iași

Un învățămînt modern la clasele I-IV, întemeiat pe cunoașterea particularităților individuale ale copiilor și pe o amplă colaborare cu familia, deschide largi perspective fiecărui elev în ciclurile următoare. Pasiunea pentru munca didactică, preocuparea permanentă pentru perfecționarea profesională ca și răspunderea morală pentru destinul social al fiecărui elev sînt forțe interne care călăuzesc și asigură succesul oricărui educator, chiar și atunci cînd întîlnește un material uman mai greu de modelat.

Încă de la începutul ciclului primar învățătorul este confruntat cu o muncă inedită dar dificilă, legată de constituirea colectivului clasei și a formării primelor deprinderi de muncă intelectuală unor copii răspîndiți pe un larg evantai psiho-socio-cultural. Chiar din primele zile de școală învățătorul trebuie să-și desfășoare activitatea didactică la un înalt nivel metodic, astfel încît fiecare elev să asimileze cel puțin esențialul din lecție și să se observe progrese în direcția adaptării sale la activitatea școlară. Rămînerea în urmă a unor elevi în primii ani de școală este foarte greu de recuperat, cu atît mai mult cu cît în aceste cazuri părinții nu-și dau seama că fiii lor nu lucrează în ritm cu clasa. Desigur, învățătorul trebuie să fie primul care să sesizeze rămînerile în urmă și să introducă modificări în ansamblul metodelor, procedeelor și formelor de activitate, astfel încît să asigure progresul școlar al fiecărui elev. Lichidarea repetenției nu înseamă acordarea mediilor de trecere și pentru elevii slabi, ci ridicarea limitei inferioare a clasei prin sporirea randamentului activității de învățare a acestor elevi pe baza individualizării procesului de învățămînt și aplicarea metodelor de învățare potrivit cazurilor particulare întîlnite în clasă.

Aceste idei cu privire la combaterea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor le-am desprins din activitatea mea cu mai multe serii de elevi. În acest articol mă voi referi, îndeosebi, la colectivul de elevi pe care i-am condus între anii 1969—1973 la Școala de aplicație a Liceului pedagogic „Vasile Lupu" din Iași.

În fața grupului de elevi foarte diferiți din clasa I, prima preocupare care trebuie să ne călăuzească activitatea este cunoașterea acestora. Necunocînd trăsăturile psihice individuale, ca și a condițiilor socio-culturale înseamnă să acționăm la întîmplare, chiar contrar cerințelor de dezvoltare ale individualității elevului. Tratarea diferențiată a copiilor în procesul de învățămînt este o sarcină a școlii

moderne şi îndeosebi a şcolii noastre socialiste, care urmăreşte valorificarea deplină a tuturor capacităţilor umane.

Folosind diferite metode şi procedee de cunoaştere psihologică, cunoscute şi aplicabile în şcoală, am obţinut o serie de date importante pe care le-am înregistrat în fişa psihopedagogică M.D.M. Astfel, mi-am putut alcătui o imagine dinamică asupra personalităţii copiilor cu care am lucrat, asupra perspectivelor lor de dezvoltare şi în funcţie de acestea am acţionat diferenţiat pentru fiecare elev.

Principala formă de activitate a învăţătorului cu elevii o constituie lecţia, care, cu toate modificările ce tind să i se aducă, rămîne mai departe unul din mijloacele importante de formare şi informare a elevilor. La clasele I-IV lecţia bine pregătită sub raportul dozării şi organizării materialului, metodelor şi procedeelor didactice şi realizată cu larga participare a elevilor, poate îndeplini cu succes cerinţele învăţămîntului modern. De aceea, indiferent de vechimea la catedră sau gradul didactic pe care-l avem, trebuie să ne pregătim minuţios pentru fiecare lecţie. Această pregătire este necesar să vizeze în primul rînd materialul care urmează să fie dobîndit de elevi. În acest sens, am procedat la o structurare şi organizare a conţinutului de idei astfel, încît să-i asigur o legătură organică cu alte cunoştinţe ale elevilor primite în şcoală sau din viaţa socială.

Experienţa a demonstrat că originea unor lacune din pregătirea elevilor o constituie încălcarea frecventă a principiului continuităţii. Astfel, pentru a asigura legături temeinice între cunoştinţele elevilor, în lecţia de istorie cu tema : „Ce este şi de ce învăţăm istoria ?“ prin discuţii cu clasa s-a ajuns la formularea următorului plan de idei : 1) Producţia bunurilor materiale stă la baza existenţei şi dezvoltării societăţii. 2) Pentru a produce bunurile necesare oamenii se folosesc de unelte pe care le perfecţionează, uşurîndu-şi munca. 3) Cu studiul activităţilor şi faptelor petrecute în viaţa societăţii se ocupă istoria. 4) Învăţăm istoria pentru a cunoaşte munca şi lupta strămoşilor noştri. Aceste idei au fost subliniate şi completate cu prilejul altor teme, ca Epoca metalelor, Dacii etc., astfel ca toţi elevii să le poată formula şi dezvolta cu cuvinte proprii.

Pe tot parcursul studierii istoriei am ajutat elevii să grupeze faptele şi informaţiile istorice în jurul ideii : existenţa bimilenară a poporului nostru se datoreşte luptei sale neîntrerupte pentru independenţă, libertate şi unitate naţională.

Insistenţa învăţătorului pentru însuşirea unitară şi sistematică a cunoştinţelor are şi o importanţă formativă : se cristalizează o modalitate de muncă intelectuală organizată, eficientă şi continuă.

În practica şcolară au pătruns larg mijloacele moderne de învăţămînt. Valoarea acestor mijloace depinde de modul în care sînt folosite în cadrul lecţiilor. Aceste mijloace le-am folosit numai acolo, unde au contribuit la o mai bună însuşire şi sistematizare a cunoştinţelor şi la valorificarea lor pe plan educativ. Astfel, folosirea discului, a filmului, a radioului au o contribuţie importantă dacă sînt subordonate scopului lecţiei şi sînt organic integrate în aceasta, adică nu apar ca o activitate „în sine“.

Folosirea diferitelor metode de învăţămînt se face — după cum se ştie — în funcţie de particularităţile de vîrstă ale elevilor, de obiectele de învăţămînt şi sarcinile propuse în diferitele etape ale procesului de predare-învăţare. În lumina acestor indicaţii, la ciclul primar, alături de metodele clasice se pot folosi cu succes şi metode moderne ca învăţarea prin descoperire, problematizarea etc.

În procesul instructiv-educativ, de fapt, nu este vorba de descoperire propriu-zisă, ci de o reeditare a faptelor principale ale descoperirii, bazate pe relaţiile dintre cunoştinţele noi şi cele însuşite de elevi anterior. „Ceea ce descoperă elevul — arată J. S. Bruner — este rareori ceva din afara lui, procesul de «descoperire» constînd de fapt dintr-o reorganizare interioară a unor idei anterior cunoscute, cu scopul de a stabili legături mai bune între aceste idei şi a regularităţilor unei situaţii la care elevul trebuie să se adapteze“.

La lecţia de istorie cu tema Lupta românilor pentru eliberarea Ţării Româneşti în timpul lui Mihai Viteazul elevii află că în anul 1593, cînd a venit la conducerea ţării Mihai Vodă, el a găsit Ţara Românească împovărată de biruri şi sărăcită de

lăcomia boierilor. Pe baza cunoştinţelor anterioare se cere de la elevi să redeziteze situaţii similare din istoria ţării :

a) În anul 1456, cînd Vlad Vodă a venit la conducerea Ţării Româneşti ;

b) În anul 1457, cînd Ştefan Vodă a găsit Moldova într-o stare jalnică, închinată turcilor ;

c) În anul 1572, cînd la cîrmuirea Moldovei a venit Ion Vodă. Cercetînd singuri diferite aspecte ale realităţii, elevii sînt puşi în situaţia să descopere independent lucruri cunoscute în istorie, dar noi pentru ei şi anume : situaţia social-economică a ţării nu se putea îmbunătăţi decît prin lupta hotărîtă împotriva cotropitorilor.

Pentru a asigura o participare activă a elevilor la instruirea şi autoinstruirea lor, în cadrul lecţiei se poate folosi cu succes problematizarea. Problema întăreşte caracterul formativ al lecţiei deoarece grupează şi restructurează date, fapte, fenomene cunoscute şi convingeri formate, exprimate într-un anumit mod, prin date şi relaţii noi.

În cadrul capitolului Relieful ţării noastre — la obiectul geografie — după ce s-au studiat temele rezervate Munţilor Carpaţi s-a organizat o lecţie care s-a desfăşurat pe baza problematizării. Prin discuţii purtate cu elevii, s-a descoperit una din temele principale, rezultînd din materia parcursă : Munţii Carpaţi şi bogăţiile lor. După scrierea temei pe tablă elevii au fost antrenaţi să discute aşezarea, înfăţişarea şi structura ramurilor şi şirurilor muntoase, notînd datele esenţiale. Trecînd apoi la discutarea bogăţiilor pe care aceste forme de relief le conţin, ele au fost, de asemenea, notate în dreptul grupelor munţilor respectivi. Planul temei apare astfel :

Munţii Carpaţi şi bogăţiile lor

1. *Carpaţii Orientali*	— şirul munţilor de vest — şirul munţilor de est	cărbuni, mangan, fier, aur, argint, pietre de construcţie, ape minerale	
2. *Carpaţii Meridionali*	— grupa Munţilor Bucegi — grupa Munţilor Făgăraşului — grupa Munţilor Parîngului — grupa Munţilor Godeanului	cărbuni	păduri, păşuni, ape curgătoare şi ape stătătoare
3. *Carpaţii Occidentali*	— Munţii Banatului şi Poiana Ruscăi — Munţii Apuseni	cărbuni, fier, mangan, minereu de fier, aur, bauxită	

Astfel, s-au evitat întrebările care impun elevilor o simplă reproducere a cunoştinţelor dobîndite. Reprezentarea lor într-o formă nouă, într-o înlănţuire corespunzătoare i-a ajutat pe elevi să precizeze asemănările şi deosebirile, să tragă concluzii.

De mare utilitate pentru însuşirea calitativă a cunoştinţelor este repetarea sistematică la un grad superior de generalizare. Este cazul problemelor tip la aritmetică sau analizele gramaticale făcute pe texte diferite. Se ştie că cu cît un tip de problemă, o regulă gramaticală este întîlnită în mai multe situaţii particulare, cu atît se păstrează mai bine cunoştinţele devenind o relaţie de referinţă intelectuală permanentă. În vederea dobîndirii de către elevi a regulilor respective am pornit de la analiza, cu ei, a cazurilor particulare, apoi la desprinderea regulii. După înţelegerea şi formularea regulii am cerut elevilor să dea exemple care să confirme exactitatea şi valabilitatea ei.

Ca o cerinţă a oricărei activităţi didactice este asigurarea recepţionării integrale a mesajului prin folosirea unui limbaj accesibil, corect şi nuanţat. Unii elevi cînd nu înţeleg ceva pun în evidenţă această situaţie prin mişcare sau prin lipsă de concentrare. Sînt şi elevi care îşi concentrează „în gol" atenţia, mascîndu-şi

neparticiparea la lecție sub imboldul părinților care în fiecare zi nu uită să le dea sfatul : „să fii atent la ce spune tovarășa învățătoare !"

Dar orice învățător care își cunoaște elevii și dificultățile unor lecții, sesizează dacă ceva scapă puterii de înțelegere a unora. Atunci, învățătorul trebuie să verifice ce au înțeles elevii, să revină cu explicații suplimentare și să apeleze la materialul didactic. Nu-i suficient ca elevul să fie activ la lecție sub aspect verbal, explicînd și repetînd reguli, ci este cu mult mai eficient dacă lucrează cu materialul didactic, intuiește, experimentează, folosește harta, rezolvă probleme, face analize gramaticale, rezumate etc. Astfel comunicarea învățător-elev îmbogățește activitatea intelectuală și formativă a elevului. Totodată, cunoștințele astfel dobîndite sînt temeinice, se păstrează timp îndelungat, se folosesc cu ușurință la executarea temelor și devin o bază mai largă pentru noi cunoștințe.

Folosind un limbaj apropiat înțelegerii elevilor, orientăm și stimulăm activitatea lor de cunoaștere, îi încurajăm să formuleze răspunsuri și să-și fixeze sarcini, ceea ce are o mare importanță pentru formarea lor intelectuală și progresul lor la învățătură. Experința didactică demonstrează că unul din factorii care frînează progresul școlar este tocmai nivelul scăzut al limbajului unor copii. În general, părinții nu sesizează legătura dintre însușirea de către copiii lor a unui limbaj corect, bogat și activ, pe de o parte și progresul lor la învățătură pe de altă parte. De aceea, se și exprimă neîngrijit în discuțiile pe care le angajează cu copiii și nu sînt preocupați să-i ajute să-și însușească o exprimare corectă (orală și în scris). Învățătorul, conștient de importanța hotărîtoare a limbajului pentru asigurarea progresului școlar și pentru formarea personalității elevilor, trebuie să se preocupe permanent de progresul fiecărui elev în procesul însușirii limbii literare. Se știe că o exprimare defectuoasă reflectă și o gîndire superficială, nesigură, iar de aici decurg și insuccesele la învățătură, precum și lipsa de interes pentru această activitate. Desfășurarea fiecărei lecții în care e permanentă grija pentru dezvoltarea limbajului oferă elevilor multiple ocazii să-și lărgească sensul cuvintelor cunoscute, să dobîndească altele noi și mai ales să le folosească în alcătuirea răspunsurilor orale și efectuarea temelor. Întreruperea elevului atunci cînd citește sau formulează greșit răspunsul, corectarea de către alți elevi sau de către învățător și cerința de a repeta exprimarea corectă, are o mare valoare educativă în direcția formării autocontrolului exprimării.

O altă cerință a muncii didactice este și dezvoltarea interesului pentru învățătură. Preocupați de sarcinile concrete și imediate decurgînd din specificul fiecărei lecții, cultivarea interesului rămîne să se realizeze — uneori — „de la sine". Formarea și dezvoltarea interesului pentru învățătură se află în directă legătură cu calitatea însușirii cunoștințelor și deprinderilor intelectuale. De aceea am acordat un ajutor permanent fiecărui elev pentru a depăși greutățile pe care le întîmpină micul școlar. Am cerut cu hotărîre părinților să nu facă temele copiilor. Am executat în clasă, în colectiv și individual, lucrări independente : autodictări, împărțirea unor texte în fragmente, scoaterea ideilor principale, alcătuirea rezumatelor și compunerilor. Corectînd imediat lucrările, analizînd greșelile împreună cu elevii și apreciind rezultatele obținute, reușim să cultivăm interesul pentru învățătură și la elevii în familia cărora calitatea de școlar a copiilor lor nu înseamnă ceva deosebit.

Activitatea permanentă de a învăța, de a executa temele și în special progresul școlar evident creează copilului o situație specială în familie ; el a luat sarcinile școlare „pe cont propriu", ceea ce se petrece la școală nu i se pare greu tocmai pentru că este în concordanță cu interesul său de a învăța.

Dacă elevul este ajutat încă din primele clase să-și formeze interesul pentru învățătură — și aceasta o face în primul rînd învățătorul —, în continuare el se dezvoltă singur, iar activitatea educatorului se poate desfășura pe un plan superior. Există copii care acasă nu lucrează independent, la școală copiază temele de la colegi, iar la lecții nu au o participare activă. Acestea sînt principalele semne care ne indică absența interesului pentru învățătură. Cunoscuți din timp, acestor elevi le-am acordat o atenție specială prin controlul temelor și antrenarea lor la toate activitățile didactice. Cînd elevul știe că întrebarea i se adresează și lui, că tema de pe caiet trebuie să o execute și la tablă, atunci interesul său general pentru

şcoală se însoţeşte cu răspunderea pentru calitatea activităţii şcolare, iar succesul îl bucură, cultivîndu-i interesul pentru învăţătură.

Folosirea judicioasă a metodelor şi procedeelor didactice— dintre care am amintit cîteva —, pe fondul unei activităţi continue şi diversificate în funcţie de etapele desfăşurării procesului de învăţămînt şi de situaţiile particulare ale elevilor, s-a concretizat în realizarea unui colectiv unitar de elevi, aflat la un nivel ridicat de însuşire a cunoştinţelor.

Urmărind felul cum s-au integrat cei 28 de elevi promovaţi la sfîrşitul clasei a IV-a în noile colective, precum şi progresul lor şcolar în clasele a V-a şi a VI-a, constat cu satisfacţie că la terminarea clasei a VI-a în anul şcolar 1974—1975 un număr de 24 elevi au obţinut medii între 7 şi 10, iar patru elevi medii între 6,30 şi 6,86. De remarcat că elevii premianţi în ciclul primar se menţin aproximativ cu aceleaşi medii, fruntaşii la învăţătură la liceul „M. Eminescu" şi Şcoala generală nr. 10 din Iaşi, dovedindu-se că şi aprecierea lor a constituit una din metodele care au contribuit la progresul şcolar.

Experienţa activităţii de la catedră arată convingător că principala cale pentru asigurarea progresului şcolar este felul cum îşi concepe şi realizează educatorul munca didactică. Concepţia sa modernă despre procesul de învăţămînt, atitudinea umanistă faţă de elevi şi înţelegerea dezvoltării lor multilaterale ca o cerinţă majoră a comenzii sociale, sînt jaloane sigure în activitatea complexă de ridicare continuă a calităţii dobîndirii cunoştinţelor de către elevi, a progresului lor şcolar continuu.

PARTICULARITĂŢI DIDACTICE ALE MUNCII DIFERENŢIATE LA CLASA A V-a

PELAGHIA POPESCU, ION ROMAN

Iniţiind o cercetare experimentală pentru perfecţionarea formelor şi metodelor de învăţămînt la clasa a V-a *, am putut constata că elevii acestor clase prezintă o serie de particularităţi care impun diferenţierea şi individualizarea muncii ca pilon de bază al activităţii didactice. De pildă, există încă un *prag* între clasa a IV-a şi a V-a, determinat de dificultatea trecerii de la munca cu un singur învăţător la munca cu mai *mulţi profesori* şi de la însuşirea unui *tablou* de cunoştinţe elementare, concrete, la însuşirea *sistemului elementar al ştiinţelor*. Din prima zi a clasei a V-a, elevii se găsesc nu numai în faţa a diverse *stiluri* de muncă şi de comportare, ci şi în faţa a numeroase noţiuni noi, abstracte, pentru a căror însuşire nu au instrumentele necesare, cum ar fi deprinderea de a lua notiţe, de a întocmi scheme, rezumate, mici conspecte, de a memora logic şi altele. Textele din

* Experimentul a avut loc la Liceul „Emil Racoviţă" din Iaşi. Au colaborat profesorii Magda Neacşu (matematică), Elena Stoica (istorie) şi Lavinia Valter (limba română).

manuale sînt strict ştiinţifice, pe cînd, uneori, pînă la o treime din elevii clasei întîmpină dificultăţi la citirea conştientă şi curentă. Nivelul acestor elevi este uneori cu 2—4 puncte sub media cu care vin din clasa a IV-a, dar în faţa sistemului de lecţii de verificare-predare-fixare sînt consideraţi, din capul locului, apţi pentru un învăţămînt abstract şi deductiv. În afară de profesorul de limba română, obligat prin specialitatea sa la aşa ceva, rareori ritmul galopant al predării şi rutina mai oferă cuiva ocazia de a se ocupa de felul în care citesc, scriu şi învaţă (acasă) aceşti elevi. Astfel, pragul de care vorbeam îl trece fiecare cum şi cît poate, fapt care face ca unii elevi să se instaleze pe curba insucceselor pentru toată perioada ulterioară a şcolarităţii.

Organizarea experimentului nostru a arătat, însă, că utilizarea muncii diferenţiate şi individualizate la clasa a V-a necesită întîi un număr de măsuri care să instituie un cadru adecvat. De exemplu, pentru a se omogeniza stilurile de muncă şi nivelurile de înţelegere, un *normativ* ar trebui să arate exact învăţătorilor ce elemente de didactică gimnazială să introducă în clasele III—IV, iar profesorilor ce metode din clasa a IV-a să folosească încă şi în clasa a V-a. Ar mai fi necesar ca la nivelul judeţelor sau al şcolilor mari să se elaboreze un număr de *teste de cunoştinţe şi deprinderi,* care să se aplice la începutul clasei a V-a cu scopul de a constata deprinderile de citit-scris-povestit, de calcul şi rezolvare de probleme, priceperea de a sesiza ideile principale dintr-un text şi de a-l rezuma corect, sistemul de învăţare al fiecărui elev etc. Astfel ar fi posibilă repartizarea elevilor în clase în proporţii convenabile, ştiut fiind că nu se poate lucra bine în clase cu elevi numai slabi sau în clase cu o grupă foarte bună şi restul slabi — clase care se întîlnesc frecvent cînd elevii sînt repartizaţi în clasa a V-a după mediile din clasa a IV-a. Pe de altă parte, ar fi posibil să se aplice elevilor un tratament diferenţiat din primele zile de şcoală, ceea ce ar preveni cazurile cînd elevi cu goluri mari în cunoştinţe sînt descoperiţi prea tîrziu. În fine, ar mai fi de dorit ca la principalele materii să se introducă lecţii de cîte două ore consecutive, pentru că în lecţia de 50 de minute nu este timp pentru activităţi independente şi diferenţiate. Convingerea că după fiecare 50 de minute trebuie să se schimbe conţinutul activităţii didactice este mai mult o prejudecată. Un alt experiment făcut de noi, în treapta a doua a liceului, ca şi lecţiile pe cabinete, arată că elevii fac faţă mai uşor la 2—3 lecţii cu durată mai mare decît la 5—6 lecţii cu durată mai scurtă, dar *variate* ca sarcini şi conţinut.

În organizarea exprimentului am avut ca idee călăuzitoare indicaţia că „Obligaţia statului, a societăţii nu este de a-i scoate afară din şcoală pe cei care învaţă mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toţi copiii să-şi însuşească cunoştinţele corespunzătoare" [1]. Aceasta este o recomandare expresă pentru munca individualizată şi diferenţiată la clasele mici, la care însă nu se poate ajunge decît aplicînd cu consecvenţă şi indicaţiile referitoare la necesitatea reducerii predării şi a introducerii metodelor moderne, active, care dezvoltă capacitatea de investigaţie şi de muncă independentă a elevilor [2].

Experimentul a fost organizat la o clasă a V-a cu o structură şcolară şi socială larg răspîndită şi a cuprins perioada ianuarie-mai 1975. Nu am folosit o clasă martor din cauza imposibilităţii de a nivela condiţiile care nu intrau în experiment. Eficienţa procedeelor experimentate a fost măsurată prin analiza logico-comparativă a rezultatelor de la o etapă la alta.

În continuare, vom prezenta succint procedeele experimentate şi cîteva consideraţii preliminare.

1. *Planificarea lecţiilor pe teme mari de 6—8—10 lecţii şi anunţarea elevilor cu privire la sistemul de lecţii pe care îl vor parcurge* este prima condiţie pentru a-i face mai activi şi a degaja timpul necesar activităţilor independente diferenţiate. Ştiind, de pildă, că au în faţă una-două lecţii de introducere (familiarizare cu materia capitolului), 3—4 lecţii de studiu independent, apoi alte 2—3 lecţii de

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului în R.S. România,* Ed. politică, Bue., 1973, p. 10.

[2] Nicolae Ceauşescu, *Op. cit.,* p. 12, 39—40.

exerciții și aplicare, după care urmează una de verificare și notare, elevii dobîndesc perspectiva în materie și o altă optică asupra muncii lor. Ei știu că vin la școală *să lucreze, să învețe* ceva, nu doar să fie „ascultați" și apoi să „asculte" ei pe profesor, fără să știe vreodată ce va face acesta la lecția nouă.

2. *Reducerea, pînă la eliminare, a verificării orale, degajîndu-se, pe această cale, pînă la o treime din timpul școlar în favoarea muncii independente și diferențiate în clasă.* Verificarea orală a 3—5 elevi, în afară că necesită 20—25 de minute, timp în care ceilalți nu sînt realmente activi, a devenit de-a dreptul ineficace în condițiile școlii de masă, cînd *constrîngerea* prin notă sau prin alte mijloace exterioare nu poate avea sens pentru elevi. În nici un caz această verificare nu este un remediu pentru elevii care vin cu lecția neînvățată din cauza nesupravegherii acasă sau care au goluri mari din anii precedenți. În locul acestei verificări noi am introdus repetarea succintă a lecției din manual și apoi efectuarea unei lucrări independente, individual sau colectiv (rezumatul sau planul de idei al lecției, o problemă aplicativă etc.). O parte din aceste lucrări au putut fi diferențiate, elevii mai slabi, ca și cei mai buni, primind sarcini pe „măsură", ceea ce a făcut ca și cei mai slabi elevi să lucreze realmente 15—20 de minute. Concomitent, a scăzut simțitor frica de notă și s-au ameliorat raporturile cu profesorul.

3. *Mutarea centrului de greutate al notării pe lucrările de control scris.* Toate lucrările independente, în clasă și acasă, trebuie conduse de o sarcină imediat controlabilă, altfel nu sînt eficiente. De aceea am considerat că trebuie notate aproape de fiecare dată, dar pentru a elibera elevii de presiunea notării, profesorul nu a făcut caz de aceste note și nici nu le-a trecut direct în catalog. Din mai multe participări ale elevului la lecții, din mai multe lucrări independente s-a realizat o notă care s-a trecut în catalog. În orice caz s-a tins ca aceste note să reflecte nivelul real, mai general al elevului și nu calitatea unui răspuns strict determinat. După un număr de activități, elevii știau singuri cam ce notă ar urma să li se introducă în catalog. Notele date au fost mai multe (între 5 și 7 la matematică și română), nu mai puține decît în condițiile verificării orale.

La sfîrșit de capitol, am dat probe dinainte anunțate, pe care elevii care obțineau note sub 5 le puteau reface după o săptămînă, timp în care erau supuși unor exerciții și repetări speciale. Subiectele lucrărilor de control (și ale tezelor trimestriale) au fost formulate astfel încît fiecare elev să poată scrie cît îi permit cunoștințele sale. Cînd subiectele au dificultăți mari la început, chiar și elevi de nota 7—8 greșesc și lucrările nu sînt concludente. Am dat, de pildă, și două subiecte diferite, anunțînd că pentru primul subiect se acordă pînă la nota 8, iar pentru al doilea pînă la 10, elevii optînd pentru unul din ele. Totodată, cei care optau pentru subiectul de nota 8, puteau să abordeze și subiectul al doilea, fapt ce avea ca urmare creșterea notei.

Acest mod de examinare și notare a dat elevilor o imagine mai clară despre ei înșiși și încredere în forțele proprii, mai ales celor care aveau nevoie. În loc să coboare, cu reproșuri, de la întrebări de nota 10 spre întrebări de nota 5—6, producînd nemulțumiri și atmosferă încordată în clasă, profesorul pornea de la ceea ce știa fiecare elev și căuta să-i trezească dorința de a tinde spre mai mult și mai bine. Acesta a fost unul din cele mai importante rezultate de ordin afectiv care, împreună cu dispariția fricii de notă, a trezit elevilor interes și dragoste pentru activitatea școlară.

4. *Reducerea predării la un minimum necesar înțelegerii și studierii independente a manualului.* După una-două ore de predare pentru familiarizarea elevului cu materia, au urmat lecțiile curente de studiere și însușire independentă a capitolului respectiv. Prima lecție de acest fel a fost precedată de o expunere de 10—15 minute, în care profesorul a explicat ce noțiuni și date noi vor întîlni în manual ; ce formule, noțiuni, teorii mai vechi vor fi necesare pentru înțelegerea lecției noi ; cum să se studieze lecția nouă (lectură și conspect, lectură și învățarea regulilor, definițiilor, lectură și rezolvarea din nou a modelelor din manual etc.). Firește, dacă era cazul, profesorul putea face expuneri mai ample, de 20—30 de minute. S-a dovedit că explicațiile largi nu sînt folositoare. Elevii buni înțeleg totul din explicații succinte, iar cei slabi au nevoie nu de explicații lungi, ci de

îndrumări sau de ajutor concret pe text sau în rezolvarea cazurilor, problemelor etc. Diferențierea predării constă deci, în aceea că după o succintă explicație pentru toți se dau lucrări independente diferențiate (pentru elevii buni, mijlocii și slabi), profesorul ajutînd prin noi explicații sau demonstrații o grupă sau alta, atît cît este nevoie.

5. *Sporirea activității independente, individuale și colective, în clasă și acasă.* Înlocuirea verificării și predării tradiționale cu procedeele menționate mai sus a degajat pînă la 50% din timpul lecției în favoarea studiului independent în clasă. Cîțiva parametri s-au schimbat în mod esențial. Verificarea și notarea rămîn o operație de grad secund, cu scopul de a preveni golurile și de a le lichida. Copiii capătă conștiința că vin la școală să *învețe*, nu pentru a fi „ascultați". Predarea rămîne în continuare o sursă principală de cunoștințe, dar capătă și o valoare nouă, aceea de îndrumare pentru studiul independent al manualului și al altor izvoare. Profesorul își păstrează rolul conducător în procesul didactic, dar, pe lîngă *autoritate* morală și științifică, el devine un fel de *șef de producție*, respectiv de *organizator* al muncii de învățare a elevilor. Acest rol este greu. Nu se poate rezuma la „luați de aici pînă aici" sau la „citiți lecția din manual" etc. Temele independente trebuie să fie bine gîndite și bine alese dinainte, variate și cu o finalitate precisă. Fără aceasta, ele se transformă ușor în pierdere de timp și în dezordine. Lucrînd zi de zi în clasă, elevii deprind gustul de a lucra și acasă. La aceasta contribuie și ameliorarea relațiilor dintre elevi și profesori. Cînd elevii devin un fel de colaboratori la activitatea profesorului, apare treptat și rușinea de a nu-și fi îndeplinit obligațiile asumate.

6. *Diferențierea temelor de acasă ca teme obligatorii (comune) și facultative.* Un număr de teme pentru acasă (de pildă a învăța lecția din manual ș.a.) vor fi în continuare comune. Nu are rost însă să dăm zi de zi teme pe care elevii slabi nu le vor face. La gramatică și la matematică, de exemplu, am dat teme de bază, accesibile tuturor și teme facultative (pentru elevii mai buni). Uneori le dădeam din capul locului teme separate. Important era ca și elevii slabi să lucreze, să nu mai vină cu scuza că nu au putut efectua temele date. Temele comune, în genere temele pentru elevii slabi, vor fi de natură să asigure un minimum de cunoștințe promovabile. Celelalte vor tinde să trezească emulația între elevi și să-l dezvolte pe fiecare atît cît este posibil.

Prin procedeele de mai sus am obținut o ameliorare însemnată a pregătirii elevilor la obiectele la care s-a efectuat experimentul.

La matematică, s-a observat, mai ales în trimestrul al III-lea, o scădere a notelor sub 5. Probele din luna mai au arătat o creștere sensibilă a mediei generale și o deplasare însemnată a notelor de 4 și 5 spre notele 6 și 7, chiar și 8. O bună parte din elevii slabi au intrat ferm în grupa elevilor mijlocii. La teza de pe trimestrul al III-lea, cu subiecte diferențiate, s-a obținut media 6,52, cu 0,30 de puncte mai mică decît la clasa paralelă (6,82), clasă compact bună din capul locului, la care s-au dat aceleași subiecte, cu cîteva dificultăți în plus numai la subiectul pentru nota 10. Deci clasa slabă s-a apropiat simțitor de clasa bună. La recapitularea finală, în ultimele 4—5 ore, a avut loc o examinare a tuturor elevilor pe bază de bilete, obținîndu-se media 6,71, sporind și în acest caz notele de 6 și 7. Toate acestea ne-au arătat că mulți elevi s-au desprins de limita inferioară, de care erau temeinic fixați la începutul anului școlar.

La limba română, procedeele diferențiate de activitate în clasă au avut ca urmare formarea unor deprinderi și priceperi specifice, dar și generale de muncă intelectuală, necesare și altor discipline. Elevii s-au deprins să expună curgător conținutul unei bucăți de lectură, fără a li se adresa mereu întrebări. Ei au înțeles ce înseamnă a povesti fără dialog (la persoana a III-a) sau cum se transformă dialogul (vorbirea directă) în vorbire indirectă. În cursul trimestrului al III-lea, nu mai existau elevi care să confunde literele, să omită frecvent cuvinte și părți de cuvinte la dictare, care să nu folosească corect semnele de punctuație și care să nu citească curent și conștient.

La istorie, prin lectura explicativă, munca cu manualul, întocmirea de rezumate, scheme, compuneri, elevii slabi au reușit, ca și la limba română, să redea curgător conținutul unui subiect, al unei lecții, ceea ce la începutul experimentului era o problemă de nedepășit. Elevii slabi nu puteau răspunde decît întrebați. Experimentul de la istorie ne-a condus la concluzia că în clasa a V-a elevii trebuie puși să citească lecția în clasă și la alte obiecte, nu numai la limba română, pentru a li se forma mai repede deprinderea de a citi curent și conștient și de a sesiza ideile principale.

★

Procedeele descrise sînt mai complicate decît le-am putut prezenta aici și cuprind numeroase alte aspecte și variante. Ele pot fi utilizate la toate clasele gimnaziale, dar cu anumite precauții. De pildă, eliminarea verificării orale și reducerea predării devin periculoase în condițiile unui profesor lipsit de autoritate și de inventivitate. Apoi, diferențierea și individualizarea procedeelor de lucru se fac nu pentru a scădea exigența față de elevii slabi, ci pentru a obține maximum de randament din partea fiecărui elev. Pe de altă parte, diferențierea și individualizarea muncii didactice nu înseamnă nici „dădăceala" fiecărui elev, ci sporirea muncii independente spre a-l pune „pe picioare proprii". De aceea se va acorda cea mai mare atenție formării instrumentelor de lucru de care vorbeam la început. Este recomandabil ca într-o școală aceste procedee să fie introduse întîi de unul-doi profesori mai buni, la care ceilalți să asiste, să discute și abia ulterior să le introducă și ei, treptat.

TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN VEDEREA PREVENIRII EȘECULUI ȘCOLAR

Prof. ION TEODORESCU

În literatura pedagogică, prin eșec școlar se înțelege, în general, o performanță scăzută în raport cu cerințele programei de învățămînt și care are drept implicație directă pierderea anului școlar. Dar acest eșec final este rezultatul acumulării repetate a unui număr destul de mare de eșecuri cotidiene, înregistrate la diferite discipline de învățămînt. În consecință, nu se poate vorbi de prevenirea eșecului final prin niște măsuri miraculoase de ultimă oră, ci numai prin elaborarea unui sistem de măsuri diferențiate în funcție de particularitățile elevului și de specificul obiectului de învățămînt, sistem care să fie aplicat cu maximum de consecvență, chiar din primele zile ale anului școlar, în vederea prevenirii apariției unor eșecuri parțiale sau a neutralizării lor în caz de apariție. În stabilirea ponderii responsabilității pentru insuccesele școlare ale elevilor există un consens general : ea înclină cînd spre unul, cînd spre altul din elementele care intră în componența sistemului de relații educaționale — elev, educator, pă-

rinte etc. Dacă unii pedagogi [1] consideră eşecul şcolar ca o „pedeapsă naturală", care, în virtutea principiului feed-back-ului, influenţează atitudinea faţă de muncă a elevului, normal e ca acest eşec să constituie o „pedeapsă naturală" şi pentru educator şi, totodată, un mare semn de întrebare privind valoarea şi eficienţa stilului său de lucru.

Deşi copiii internaţi în casele de copii beneficiază de asistenţa didactică a două colective de cadre didactice — unul în cadrul şcolii şi altul în cadrul casei de copii — totuşi unele eşecuri se înregistrează în fiecare an şcolar. În momentul internării, aceştia au un interes scăzut faţă de munca intelectuală, un volum mare de lacune în sistemul de cunoştinţe, stil de lucru defectuos, ritm de activitate extrem de lent, serioase carenţe în disciplina gîndirii şi în modul de exprimare etc. Printre aceşti copii există şi unii — nu prea puţini — al căror creier funcţionează ca un intermediar de informaţie : primesc informaţia şi o transmit mai departe, fără a o decoda (legătură tip ştafetă) [2].

Capacitatea redusă a şcolilor special profilate pentru cuprinderea copiilor cu serioase carenţe intelectuale sau comportamentale obligă la internarea în casele de copii a tuturor copiilor lipsiţi de ocrotire socială, indiferent de gradul lor de maturizare psihică şi din păcate prezenţa unora din aceştia în casele de copii deseori se prelungeşte cîţiva ani. O asemenea situaţie concură în mod evident la frînarea obţinerii unor rezultate maxime în procesul educării şi instruirii masei de elevi. La această situaţie se mai adaugă şi faptul că, în scopul aplicării principiului integrării acestor copii în mediul social, elevii din grupa unui educator sînt dispersaţi în mai multe clase din cadrul şcolii, rezultînd o mare varietate a temelor, iar educatorii sînt nevoiţi să individualizeze sprijinirea elevilor în aşa măsură, încît să nu reuşească a se încadra în perioada de timp rezervată pregătirii lecţiilor. Această dispersare afectează şi colaborarea educatorului cu dirigintele sau învăţătorul clasei, în sensul că educatorul trebuie să-şi disperseze şi el eforturile şi timpul pentru a stabili contacte cu fiecare clasă, fapt ce favorizează formalismul, superficialitatea, ineficienţa.

De asemenea, fluctuaţia efectivului de elevi datorită internărilor şi externărilor — destul de frecvente în cursul unui an şcolar — provoacă dese modificări şi în structura complexului de probleme pe care trebuie să le rezolve educatorii. Nu trebuie neglijat nici faptul că timpul pe care aceşti copii îl au la dispoziţie pentru pregătirea lecţiilor e mult mai limitat decît al celor din familie care — la nevoie — îşi pot permite să şi-l prelungească.

În funcţie de aceste situaţii, care deseori se intersectează într-un mod cu totul neprevăzut, educatorii trebuie să deceleze liniile educaţionale de forţă capabile să transforme eşecurile în succese şi deci, să sporească încrederea elevilor în posibilităţile lor de a face faţă programelor şcolare. Punctul de sprijin central, care asigură educatorului mutaţii radicale în structura realităţilor din casa de copii îl constituie elaborarea unei strategii adecvate privind sprijinirea studiului individual al elevului care — după părerea noastră — rezidă în organizarea muncii cu un înalt grad de eficienţă şi mobilitate, tratarea individuală adecvată în învăţarea lecţiilor şi efectuarea temelor, precum şi într-un permanent control al randamentului obţinut de elevi în muncă.

Organizarea activităţii de sprijinire a studiului individual al elevilor în casa de copii. Iniţial se asigură condiţii optime de desfăşurare a activităţii, în care scop se verifică curăţenia sălii de studiu, igiena personală a elevului, ţinuta vestimentară, instrumentele de lucru şi se asigură un climat de muncă adecvat. În continuare se analizează succesele şi insuccesele înregistrate de elevi în ziua anterioară, se stabilesc priorităţile în activitatea de pregătire a lecţiilor şi de efectuare a temelor şi se delimitează timpul afectat fiecărei activităţi prevăzute în orarul zilei, în funcţie de gradul ei de dificultate, natural, fără să se manifeste rigiditate

---

[1] T. Bogdan, I. Stănculescu, *Psihologia copilului şi psihologia pedagogică*, E.D.P., Bucureşti, 1970, pag. 213.

[2] Ed. Pamfil, D. D. Ogodescu, *Psihologie şi informaţie*, Editura ştiinţifică, 1973, pag. 120.

în acest sens. Elevii cu un ritm mai rapid de lucru, care își termină activitățile obligatorii, sînt antrenați în alte activități liber alese : lectură, lucrări manuale, muzică, sport etc. Pentru elevii cu un ritm mai lent de lucru se organizează ore suplimentare de sprijinire.

Activitatea educatorului pe parcursul desfășurării studiului individual al elevilor. Desigur că și în casa noastră de copii au existat educatori care s-au situat pe poziții extreme, fie de tutelare excesivă a elevului, fie de acordare a unei totale independențe în activitate. Prin modalitate de lucru — după cum era de așteptat — a avut drept implicații plictiseala, oboseala, inhibiția ; cea de-a doua, încetarea activității odată cu apariția primei dificultăți insolubile cu mijloacele de care dispunea elevul și deci, irosirea în continuare a timpului. Pentru mascarea acestei pierderi de timp, la sfîrșitul perioadei de lucru educatorii erau tentați să efectueze ei temele și să le ofere copiilor pentru a le copia.

În baza acestor experiențe am considerat că totuși sprijinirea studiului individual al elevului trebuie să aibă un caracter de permanență, acest ajutor neputînd fi echivalat cu o tutelare, dacă el este axat pe anumite principii. Astfel, pentru accelerarea ritmului de lucru, elevii trebuie orientați în permanență, diferențiat, în tehnica muncii intelectuale. În acest sens, deseori s-a simțit nevoia prezentării unor modele practice privind modul de învățare a unei lecții sau de efectuare a unei teme. Pînă la crearea deprinderii de a sesiza esențialul în conținutul unor lecții a fost și este încă necesar să se jaloneze în prealabil unele idei directoare, indicîndu-se elevilor să-și organizeze ansamblul de informații în jurul acestor idei. Unele experimente ne-au demonstrat că orientarea elevului asupra esențialului din lecție — înainte de începerea activității — contribuie la accelerarea ritmului de lucru în medie cu circa 30—40%. Tot atît de necesară este și problematizarea conținutului unor lecții, pentru angajarea gîndirii elevului în formularea unor ipoteze sau în descoperirea unor soluții originale. De altfel, pentru dezvoltarea gîndirii elevului, în casa de copii se organizează dese exerciții privind analiza sau compararea unor fenomene literare, istorice, biologice etc., memorarea logică a unor cunoștințe, principii, reguli, legi și aplicarea acestora în situații variate, efectuarea unor legături judicioase între cunoștințele din cadrul diferitelor discipline de învățămînt, între cauze și efecte etc. Pentru realizarea unei citiri expresive se fac exerciții de citire pe texte pregătite anterior, în sensul de a sugera elevilor pauzele pentru respirație, momentul ridicării sau al coborîrii tonului etc. Nu sînt neglijate nici exercițiile de luare a unor notițe, de orientare la hartă, de intuire a unui tablou etc. În scopul asigurării corectitudinii efectuării temelor și sporirii încrederii în forțele personale este imperios necesară actualizarea prin discuții a unor cunoștințe teoretice, mai ales că mulți elevi au o memorie puțin durabilă. O creștere sensibilă a ritmului de lucru al copiilor a fost asigurată și prin cronometrarea periodică a timpului consumat cu efectuarea unor activități, combinată cu conștientizarea progresului realizat în acest sens de fiecare copil.

Pentru asigurarea unei asistențe didactice diferențiate, copiii din fiecare grupă au fost împărțiți în patru categorii, în funcție de capacitatea lor intelectuală și de voința de a munci, de interesul față de muncă : 1) copii dotați și cu voință de muncă ; 2) copii dotați, dar lipsiți de voință de muncă ; 3) copii subdotați, dar cu voință de muncă și 4) copii subdotați și fără voință de muncă. Bazîndu-se pe această evidență, educatorii pun accentul, fie pe formarea proceselor intelectuale și pe eliminarea lacunelor în cunoștințe sau în stilul de lucru, fie pe educarea voinței și pe cultivarea interesului față de muncă. Pentru recuperarea copiilor din ultima categorie, munca educatorului se amplifică atît ca volum, cît și ca durată, întrucît el trebuie să acorde o atenție egală rezolvării multiplelor dificultăți apărute pe plan cognitiv, afectiv și conativ.

Un deosebit interes privind tratarea diferențiată a elevilor de către educator prezintă și cunoașterea atitudinii lor față de eșecul școlar. O statistică făcută în acest sens ne-a relieftat că 28% dintre ei demobilizau în fața eșecului școlar, 30% erau indiferenți, în timp ce 42% manifestau o atitudine activă în rezolvarea unor dificultăți, chiar dacă nu obțineau succese imediate. Pentru schimbarea atitudinii față de eșec a primelor două categorii de elevi — care împreună reprezentau un

procent de 58% — a fost nevoie ca în prima urgență educatorii să depisteze germenii posibilităților lor intelectuale, să-i antreneze în activități gradate ca dificultate, pentru a le asigura succese care să contribuie la stimularea încrederii în capacitățile personale.

Eficiența muncii educatorului nu este însă posibilă fără asigurarea unui permanent control — oral sau scris, individual sau colectiv — și fără crearea la copii a unor deprinderi de autocontrol, atît pe parcursul desfășurării lucrărilor, cît și în final. Educatorul care se mulțumește cu un control general, la sfîrșitul perioadei de studiu, nu mai dispune de timp pentru remedierea deficiențelor constatate și copilul se duce la școală cu lecțiile nepregătite. Controlul educatorului se extinde și asupra activității copilului desfășurată la școală, fie prin asistența sa la orele de curs, fie prin darea unor lucrări de control pe marginea unor lecții predate în cursul zilei respective. De altfel, lucrări scrise se dau și după orele de studiu individual, fie pentru a se stabili randamentul efortului depus, fie pentru a se înregistra unele lacune în sistemul de cunoștințe.

Complexitatea problemelor specifice casei de copii obligă și la o dezbatere mai amplă asupra pregătirii profesionale a educatorilor încadrați în aceste instituții. În prezent nu există școli speciale pentru pregătirea lor, dar în cadrul cîtorva școli pedagogice din țară s-ar putea crea niște secții cu un asemenea profil. Pînă atunci, însă, este necesar să fie folosit la maximum sistemul local și republican de perfecționare. De fapt, un educator, absolvent al liceului pedagogic, nu e total străin de conținutul programelor școlare pentru învățămîntul general și obligatoriu, dar este necesar ca unele cunoștințe să le actualizeze zilnic, paralel cu parcurgerea programei. Rămîn totuși de rezolvat unele dificultăți legate de sprijinirea elevilor la învățarea unor limbi străine, care nu au fost prevăzute în planul de învățămînt al liceului pedagogic. Pentru rezolvarea acestei situații, de obicei se apelează la profesorii de specialitate din școală. Membrii comisiei metodice a educatorilor din casa noastră de copii și-au propus totuși ca zilnic, în pauze, să colaboreze în vederea elucidării unor probleme mai dificile privind efectuarea temelor la matematică, fizică, chimie și chiar la unele limbi străine.

Pregătirea permanentă a educatorilor din casele de copii pentru activitățile intelectuale cu elevii constituie un imperativ categoric. Lipsa de competență a educatorului afectează în mod serios prestigiul și autoritatea sa față de elevi. Funcția de educator — care nu trebuie confundată cu cea de pedagog la un internat — implică nu numai sarcina de simplă supraveghere, ci în mod deosebit pe aceea de îndrumare competentă.

LECTURI BIOLOGICE

A apărut recent în Editura didactică și pedagogică un volum de *lecturi biologice* destinat atît profesorilor și elevilor din școala generală și din liceu, cît și publicului larg dornic de informare științifică curentă. Colectivul de autori (Rozalia Teleagă, Aurel Ardeleanu, Constantin Totir, Klaus Rechner, coordonator profesor Aurel Ardeleanu) a reușit să redea sub forma agreabilă a lecturii, cele mai semnificative aspecte ale lumii vii într-o ingenioasă grupare tematică (*Viața de la un pol la altul, Organismele și mediul, Anotimpurile, Echilibrele biologice, Protecția și conservarea naturii*). Fragmentele de lecturi selecționate din operele unor autori cunoscuți sînt alternate cu lecturi originale, realizîndu-se o unitate tematică și de conținut. Un loc însemnat îl ocupă prezentarea unor aspecte legate de relațiile dintre organisme și mediul natural din perspectivă ecologică și biogeografică, de protecția și conservarea naturii, aspecte care trebuie să-și găsească un loc important în cultura omului modern. Prin varietatea conținutului, aceste lecturi pot fi utilizate direct în cadrul procesului instructiv-educativ (la lecțiile de botanică, zoologie, ecologie, biologie generală), fiind un instrument util în pregătirea elevilor și în perfecționarea profesorilor. Completată cu schițe sugestive, desene, fotografii incluse în text și fotografii color în afara textului, beneficiind de condiții grafice foarte bune, lucrarea se înscrie din plin în acțiunea de perfecționare a predării biologiei în școală.

OCTAVIAN MÎNDRUȚ

DEZBATERI

PERFECȚIONAREA CADRELOR DIDACTICE — UN TIP SPECIFIC DE EDUCAȚIE A ADULȚILOR

Dr. EMIL PĂUN

Cadrul didactic ocupă — după părerea noastră — locul principal atît în funcționarea, cît și în perfecționarea procesului de învățămînt. Este, de aceea, foarte important să ne preocupăm atît de pregătirea, cît și de perfecționarea sa ulterioară, continuă. Dezbaterea pe care „Revista de pedagogie" a inițiat-o în privința optimizării sistemului actual de perfecționare a personalului didactic [1] ni se pare, în acest context, binevenită. Cu atît mai mult cu cît, spre deosebire de sistemul de pregătire a cadrelor didactice, cel de perfecționare n-a fost obiectul unor reconsiderări de esență și nici opinii sistematice în legătură cu el nu au fost încă exprimate.

Pentru a putea înțelege mai bine deficiențele * actuale ale sistemului de perfecționare a cadrelor didactice și pentru a formula mai complet și mai adecvat exigențe de optimizare a sa, noi pornim de la ideea că perfecționarea cadrelor didactice face parte din segmentul denumit „educația adulților", al educației permanente. De aceea, ea trebuie să răspundă tuturor exigențelor fundamentale (de ordin psiho-socio-pedagogic) ale educației adulților. Vom analiza și vom propune îmbunătățiri sistemului de perfecționare a cadrelor didactice din această perspectivă.

Perfecționarea cadrelor didactice este deci un tip particular de educație a adulților, fapt care deși teoretic este recunoscut (mai mult implicit decît explicit), în practică nu este totdeauna valorificat, așa cum o dovedesc și unele deficiențe pe care încercăm să le semnalăm.

1. Penetrația modelului școlar la nivel postșcolar constituie o deficiență generală a educației adulților, astăzi. Dar ea este mai evidentă la nivelul perfecționării cadrelor didactice, întrucît ele se află „în situație pedagogică" permanentă și de aceea au tendința marcată de a extrapola această situație și la nivelul propriei lor perfecționări. Acest fenomen îl detectăm în numeroase activități de perfecționare (atît în cadrul I.C.P.P.D. și al filialelor sale, cît și la nivel județean).

a) Ca și la nivel școlar, se menține și se practică o disjuncție între „profesori" și „elevi", o împărțire între deținătorii cunoștințelor și cei ce urmează a și le însuși. De aici o școlarizare a activității de perfecționare : a cursurilor și dezbaterilor, a examenelor etc. Ori, „elevii" I.C.P.P.D.-ului sînt deja oameni formați, care stăpînesc cele mai multe aspecte (teoretice) ce li se comunică. Ei nu au nevoie „a învăța" în sensul clasic (și școlar) al termenului, ci resimt nevoia de a-și confrunta experiența și cunoștințele, pe această bază putînd să adauge propriei lor pregătiri și experiențe elemente noi, menite a le redimensiona activitatea.

---

[1] Nicolae Apostolescu, Radu Petru, *Un punct de vedere privind sistemul de perfecționare a personalului didactic*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1975 ; Emil Bâldescu, *Școala profesorilor*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1976.

* În articolul de față nu ne vom referi la numeroasele aspecte pozitive și realizări obținute în activitatea de perfecționare a cadrelor didactice.

b) Caracterul qvasiteoretic şi uneori repetitiv al activităţilor de perfecţionare constituie o deficienţă serioasă, care împiedică, în bună măsură, sporirea eficienţei activităţii didactice propriu-zise a cadrului didactic trecut prin „focul" perfecţionării. După părerea noastră, accentul în activităţile de perfecţionare ar trebui să fie pus pe aspectele practice, legate nemijlocit de viaţa şcolii şi de experienţele cele mai semnificative ce au loc aci. De aceea, în locul actualelor cursuri — realizate de altfel şi într-o perioadă nepotrivită — în vacanţe — am propune realizarea unor *stagii aplicative de perfecţionare*, care să-i permită cadrului didactic o familiarizare practică, nemijlocită, cu metode şi tehnici pedagogice despre care s-a informat în studiul individual efectuat. Aceste stagii ar trebui să cuprindă activităţi didactice practice, model (nu în sensul de perfect, ci de noutate a problematicii) susţinute şi de cadre didactice cu experienţă în domeniul respectiv, dar şi de către corpul profesoral al Institutului de perfecţionare. Există posibilitatea ca uneori să *simulăm* activităţi despre care li se vorbeşte şi pe care la nivel teoretic, cei mai mulţi le cunosc.

Asemenea modalităţi se practică la nivelul şcolilor (comisii şi cercuri pedagogice), dar ele nu dispun de îndrumarea competentă a personalului didactic din I.C.P.P.D., iar la nivelul institutului cele mai multe activităţi sînt prea teoretice.

c) De asemenea, uneori conţinutul programelor de perfecţionare repetă cunoştinţele însuşite în cadrul studiilor universitare. Aceasta pune problema redimensionării raportului dintre formaţia iniţială şi perfecţionare. Fără îndoială, între ele se impune un raport de continuitate, care să permită un progres permanent al cadrului didactic. Din păcate însă, *în unele cazuri, conţinutul perfecţionării nu marchează un progres, nu constituie un cîştig pentru personalitatea educatorului*, fapt care, cum vom vedea, se resimte negativ în planul motivaţional şi constituie o pierdere de timp şi de bani. Aceeaşi continuitate şi aceleaşi progrese ar trebui înregistrate şi de la o treaptă a perfecţionării la alta (de la definitivat, la gradul II şi de aici la gradul I). Privind mai atent lucrurile, *constatăm însă repetiţii supărătoare între studiile universitare şi programele de perfecţionare*, ca şi între programele de perfecţionare ale diferitelor trepte. De fapt, perfecţionarea ar trebui să valorifice aspectele eminamente noi în toate domeniile. *Educaţia permanentă are sens doar atunci cînd deschide individului noi orizonturi asupra potenţialului de care el dispune* ; altfel, dacă se rezumă doar la un complement de formare ea nu mai este educaţie permanentă, ci doar reciclaj. Ori după părerea noastră — *perfecţionarea cadrelor didactice nu este reductibilă la un simplu reciclaj, ci trebuie gîndită în perspectiva exigenţelor educaţiei permanente.*

d) Un alt aspect care se cere regîndit, din punctul de vedere al educaţiei adulţilor, este situaţia de „elev" a candidatului la perfecţionare. Actualmente pentru majoritatea cadrelor didactice, perfecţionarea lor înseamnă un fel de revenire la şcoală, la situaţia de elev (în care identificăm de multe ori reacţii şi comportamente specifice ale propriilor lor elevi). Acest fenomen se manifestă uneori şi prin anumite blocaje psihologice şi sociologice în activitatea de perfecţionare, reducînd astfel la minimum efectele ei pozitive. *Cele mai multe aspecte ale perfecţionării sînt*, din păcate, *percepute de cadrul didactic din perspectiva examenului pe care trebuie să-l treacă şi mai puţin din perspectiva propriei sale activităţi, a necesităţii îmbunătăţirii ei.* Putem afirma — fără a greşi prea mult — că *actualmente gradul de participare a cadrelor didactice la propriul lor proces de perfecţionare este relativ redus*, fapt care contravine situaţiei lor de adulţi, care au deja o anumită pregătire şi au acumulat o anumită experienţă didactică, ce le-ar da dreptul de a avea o mai mare participare la organizarea şi desfăşurarea activităţilor de perfecţionare la toate nivelurile. Dacă şcoala impune un program elevilor săi (iar astăzi chiar la nivel şcolar a sporit numărul disciplinelor opţionale), educaţia adulţilor trebuie să *propună* un program. Gaston Bachelard formula cerinţa unei „culturi continue" şi a instituirii unei pedagogii a dialogului în care raportul profesor-elev să se inverseze adesea. Cerinţa aceasta este cu atît mai importantă în educaţia adulţilor, unde utilizarea mai marcată a celor ce se află în situaţia de perfecţionare pentru a îndeplini sarcini de profesori, de organizatori (după ce ei înşişi au fost perfecţionaţi) este nu doar o necesitate, dar şi una dintre modalităţile de stimulare şi cointeresare cele mai importante. Antrenarea profesorilor cu cele mai bune rezultate în activităţile de perfecţionare (în cadrul stagiilor aplicative

de care vorbeam) ni se pare o obligație pentru I.C.P.P.D., ale cărui relații cu beneficiarii săi sînt încă prea directive. (Faptul se repercutează — între altele — și la nivelul școlii în cadrul relațiilor profesor-elevi unde sînt retranscrise elemente ale propriei lor situații din activitățile de perfecționare).

e) De altfel, *s-ar cuveni redimensionat și comportamentul didactic al profesorilor institutului de perfecționare.* Ei trebuie să nu-și modeleze comportamentul nici după cel al profesorilor de liceu nici al celor de universitate. „Profesorul" pentru adulți nu trebuie să-și reducă activitatea la transmiterea cunoștințelor, ci trebuie să-i ajute să învețe, să-i motiveze în învățare, să le stimuleze eforturile creatoare, să le favorizeze autoînvățarea. Ei trebuie să fie niște animatori ai perfecționării *.

2. Cadrul didactic trebuie privit nu doar (și nu în primul rînd) ca obiect al perfecționării, ci ca *agent de transformare a activității didactice*, activitatea de perfecționare fiind astfel un mijloc și nu un scop în sine. Trebuie să judecăm în ce măsură programul propus de instituțiile de perfecționare răspunde necesităților de optimizare a procesului de învățămînt. Dar mai mult decît atît trebuie văzut în ce măsură acest lucru se realizează practic la nivelul școlii.

De multe ori, însă, la nivelul școlilor, directorii văd în trecerea examenelor de definitivat și gradelor didactice doar îndeplinirea unor sarcini (și acestea în aspectul lor cantitativ) și nu un mijloc de îmbunătățire generală atît a activității cadrelor didactice respective, cît și a celorlalte, prin schimbul de experiență, prin efortul de a face cunoscute elementele noi — teoretice și practice — pe care le-a asimilat în procesul perfecționării. Ar fi interesant de văzut și de cercetat în școli cum își desfășoară activitatea, cum este solicitat în această direcție, (și cum este stimulat și urmărit de către directorul școlii) un cadru didactic care a obținut gradul II sau I.

3. Și cu aceasta ajungem și la problema motivației cadrelor didactice, pentru participarea lor la propria perfecționare. Din acest punct de vedere trebuie să avem în vedere diferențele sensibile între motivația adulților și cea a școlarilor. De regulă, motivația adulților este intrinsecă și accentul trebuie pus asupra acestor elemente. Desigur, nu trebuie să trecem cu vederea îmbinarea aspectelor personale cu cele sociale. Tocmai de aceea trebuie să raportăm conținutul activităților de perfecționare și la aceste aspecte, să vedem în ce măsură aceasta corespunde și răspunde motivației cadrelor didactice. Să ne străduim să descoperim și să conștientizăm necesitățile lor latente. Dacă vrem ca să răspundem acestor necesități, trebuie eliminate din conținutul programelor de perfecționare aspectele însușite și cunoscute deja, în favoarea aspectelor noi, a experiențelor recente, a elementelor stimulatoare pentru inovație, schimbare, cercetare. Să-i înarmăm nu doar cu inovații, dar și cu modalități de a depăși eventualele obstacole ce le vor întîmpina în aplicarea lor (și, deci să-i prevenim și asupra dificultăților tipice în diferite situații). Conținutul activității de perfecționare și-ar atinge ținta atunci cînd ar determina cadrele didactice să reflecteze asupra propriei lor activități pe care supunînd-o unui examen critic (raportat la noi parametri) ar putea să o amelioreze sensibil. Cîștigul ar fi și mai mare dacă i-ar îndemna și la realizarea unor cercetări proprii îndreptate spre depășirea unor aspecte esențiale, critice ale activității lor didactice. Am îndrăzni să spunem că este nevoie să-i stimulăm pe profesori să reflecteze nu doar la situațiile „normale", ci și la cele „mai puțin normale" (la limita noului și la antipodul rutinei).

Aceasta ar impune însă și alte modificări și exigențe pentru I.C.P.P.D.

4. Între acestea, *o reconsiderare a examenelor actuale, școlărești și în dezacord cu statutul de adult.* Ele induc de cele mai multe ori o conduită uniformă și conformistă a cadrului didactic. Putem sesiza chiar o distanță între comportamentul din clasă (cotidian) și cel de examen, acesta din urmă nefiind cel real, dar este cel evaluat și se construiește pe exigențele evaluării. Astfel evaluarea prin

* Principalele calități ale unui astfel de profesor-animator ar trebui să fie următoarele :
— competența în problemele de conținut ;
— competența în utilizarea celor mai adecvate metode de învățare pentru adulți ;
— cunoașterea celor pe care urmează „a-i învăța" și a condițiilor de activitate ;
— o formație psiho-pedagogică și sociologică corespunzătoare (mai ales în privința comunicării cu adulții).

examenele actuale nu ne oferă indicii pe deplin concludente asupra progreselor înregistrate de un cadru didactic în diferite etape ale perfecționării sale.

5. O altă modificare ce se impune este înlocuirea caracterului monodisciplinar al pregătirii (așa cum îl întîlnim în universitate) cu cel pluridisciplinar și chiar interdisciplinar al perfecționării.

6. Faptul cel mai important — care constituie de altfel o carență majoră — *este necesitatea realizării unor cercetări științifice asupra perfecționării cadrelor didactice,* ca educație a adulților, cercetări pe care ar trebui să le desfășoare I.C.P.P.D. Asemenea cercetări ar trebui să debuteze cu o *definire clară* (actualmente cvasineexistentă) *a obiectivelor activității de perfecționare* în genere și pentru fiecare tip de perfecționare separat. Pe această bază ar fi posibilă diferențierea mai pregnantă între definitivat, gradul II și I, atît în conținut, cît și în metode. Aceasta ar răspunde mai direct interesului, căutărilor și preocupărilor specifice ale cadrelor didactice aflate pe trepte diferite ale sistemului de perfecționare.

Perfecționările trebuie structurate după o anumită logică internă, concretizată într-o „strategie de perfecționare", care să conducă la realizarea obiectivelor definite și la obținerea unor rezultate precise, atît în plan social (în ameliorarea activității școlii românești), cît și în plan personal (prin satisfacerea deplină a aspirațiilor cadrelor didactice). Acest lucru este neapărat condiționat de integrarea perfecționării în cadrul universităților (deși aceasta ar avea anumite avantaje). El poate fi realizat în cadrul actualului institut (care este un bun cîștigat și care constituie o experiență bine cotată pe plan internațional), cu condiția însă ca el să-și redimensioneze în foarte mare măsură activitatea și să introducă cu mai mare curaj modalități de perfecționare mai puțin anoste și mai puțin costisitoare. *O inițiere împreună cu televiziunea și cu radioul — a unor cursuri prin corespondență* (pentru aspectele teoretice actuale de la sediu — ce vor putea fi înlocuite cu stagii practice), *ar ameliora simțitor eficiența unor activități ale institutului.*

Dar toate — subliniem din nou — trebuie realizate din perspectiva integrării acestei activități în educația adulților, ca o componentă specifică a educației permanente. Aceasta ar permite ca perfecționarea cadrelor didactice să nu se reducă doar la perfecționarea activității didactice, ci s-ar adresa — prin conținutul său — tuturor aspectelor personalității cadrului didactic (aspecte asupra cărora, din păcate, spațiul nu ne îngăduie să insistăm).

CERCURILE PEDAGOGICE — O FORMĂ VETUSTĂ DE PERFECȚIONARE?*

TITUS NIȚU
Inspector general al Inspectoratului școlar Ialomița

În ultima vreme se discută, destul de acut, situația cercurilor pedagogice, dacă se mai justifică sau nu existența lor în sistemul actual al perfecționării personalului didactic, deseori aducîndu-li-se critici cum că ar fi dominate de rutină, formalism ș.a.m.d. Considerînd aceste argumente ca fiind obiective, am încercat să aflăm părerea cadrelor și asupra altor forme de perfecționare organizate pe

* Emil Bâldescu, *Perfecționarea profesională prin cercurile pedagogice,* „Revista de pedagogie", nr. 10/1975, Pavel Petroman, *Cercurile pedagogice, în impas ?,* „Revista de pedagogie", nr. 1/1976.

scară județeană, interjudețeană sau națională : simpozioane, mese rotunde, sesiuni de referate și comunicări etc. și, spre surprinderea noastră, obiecțiile, puțin atenuate, au fost aceleași. O asemenea poziție nu este deloc de condamnat. Din contră, ea justifică un înalt grad de exigență, cerințe într-o permanentă ascendență față de ceea ce oferă organele de specialitate cadrelor didactice dornice de o perfecționare cît mai avansată, acestea impunînd profunde reflecții și un dinamism continuu în stabilirea formelor și conținutului acțiunilor de perfecționare.

Ceea ce strecoară însă o doză de mîhnire se referă la contribuția pe care ar trebui s-o aducă personalul didactic pentru îmbunătățirea sau înlocuirea formelor și conținutului activităților de perfecționare. În scopul argumentării celor de mai sus, vom expune cîteva puncte dintr-un chestionar, precum și unele concluzii desprinse din el.

1. Cercurile pedagogice, așa cum se desfășoară în prezent, influențează activitatea școlii în așa fel încît să crească rezultatele sale ? a) întotdeauna = 61%; b) cîteodată = 37% ; c) niciodată = 2%

2. Cercurile pedagogice oferă posibilitatea cunoașterii opiniilor și succeselor colegilor cu privire la problematica actuală a procesului de instrucție și educație ? Constituie una din importantele surse ale progresului profesional ? a) întotdeauna = 62% ; b) deseori = 35% ; c) niciodată = 3%.

3. Particip la cercuri pentru că se înregistrează prezența și, în caz contrar, se pot lua măsuri administrative împotriva mea ; a) întotdeauna = 15% ; b) deseori = 15% ; c) niciodată = 80%

Pînă aici putem trage concluzia că predomină opțiunile și aprecierile favorabile cercurilor pedagogice. Cei cuprinși în limitele procentuale 2% — 5%, și care resping totul în mod absolut, reprezintă acea categorie de cadre al căror gînd este îndreptat spre navetă, superficialitate, supraestimare și cu atitudini periferice școlii. Refuzăm să credem că pentru ei nu s-a găsit nimic interesant în conținutul cercurilor. O asemenea poziție este și o atitudine de ignorare a colegilor lor. Dar să le considerăm totuși intențiile bune și ale celor totalizați la „itemurile" — „cîteodată", „uneori", „deseori" și chiar ale celor care reprezintă 60—80% și manifestă unele rezerve față de cercuri, și să continuăm analiza.

La întrebarea : „Ce propuneri aveți de făcut în legătură cu organizarea și conținutul cercurilor pedagogice ?", apare mîhnirea de care aminteam mai sus. Răspunsuri ca : „Să se organizeze cu simț de răspundere", „Dezbaterile să vizeze aspectele concrete întîlnite de cadre la clasă", „Participarea activă a cadrelor", „Să se țină referat și lecție deschisă", nu sînt de natură să aducă o contribuție la îmbunătățirea cercurilor. Unii sînt pentru lecția deschisă și referat, alții pentru scoaterea lor, mulți vizînd chestiuni generale, valabile mereu și peste tot : „mai bune", „mai eficiente", „ancorate în realitățile școlii", „de actualitate", dar ce anume și care să fie forma de realizare nu prea aflăm.

— Să le desființăm, spun unii. Bine, dar ce punem în loc ? Credem că e ușor să le critici pînă la desființare, dar e mai greu de pus ceva care să aducă satisfacerea exigențelor enunțate. Și cine totuși s-o facă ?

— Noi sîntem bine informați prin studiu individual și avem o experiență bună la catedră ! De ce ne obligați să participăm la dezbateri și activități practice pe marginea unor teme ce le-am depășit și să pierdem timpul ? — spun ceilalți.

Să fi uitat oare aceste cadre necesitatea cooperării, a întrajutorării, a spiritului colectiv ? De ce le mai numim și schimburi de experiență ? Cine să împărtășească din experiența lor celor peste 1200 de cadre didactice repartizate în județul Ialomița, numai în ultimii 3—4 ani ?

Să menținem cercurile pedagogice (aceasta rezultă și din chestionar și din discuțiile purtate cu cadrele), dar să le perfecționăm forma și conținutul — spun cei mai mulți.

Ne alăturăm ultimului deziderat, fie el și general, dar veridic, necesar și obligatoriu, cu dorința de a expune unele aspecte din experiența noastră.

Am considerat şi considerăm necesar ca în organizarea cercurilor pedagogice şi a altor activităţi de perfecţionare să operăm la început pe criteriul cerinţelor fiecărei etape şcolare, în baza căruia să se facă analize pe ansambluri, cu estimări asupra mediului şcolar, a comenzilor instructiv-educative care acţionează într-o perioadă dată (an şcolar, trimestru etc.), a modului cum evoluează cadrele, a stadiului pregătirii şi vechimii lor la catedră. Faţă de aceste modalităţi de lucru, credem că ar fi fost imposibil ca în tematica cercurilor să nu fie incluse, spre exemplu, probleme ca : eliminarea pierderilor prin repetenţie la clasele I—IV şi diminuarea acestor pierderi la clasele mai mari ; tratarea diferenţiată, aspectele specifice treptei I liceale ; rezultatele reieşite din probele de cunoştinţe şi promovabilitate ; valorificarea echipamentului şcolar ; posibilităţile de informare ale cadrelor didactice ş.a.

Compoziţia cadrelor didactice din judeţul nostru, de pildă, raportată la vechimea acestora : 0—3 ani = 30%, 3—5 ani = 35%, 5—10 ani = 20%, 15—20 ani = = 10%, peste 20 ani = 5%, constituie, de asemenea, un argument de care trebuie să se ţină seamă atunci cînd se pune problema formelor şi conţinutului perfecţionării.

În continuare, am aplicat criteriul concentrării, care a constat în selectarea aspectelor esenţiale manifestate în cadrul şcolii şi reţinute prin activitatea de îndrumare şi control a inspectorilor, pe discipline de studiu, cu accentul pe sarcinile obligatorii în desfăşurarea procesului de învăţămînt.

O atenţie deosebită s-a acordat acţiunii de individualizare, prin care au fost distribuite responsabilităţile unor cadre didactice (responsabili de cercuri, referenţi, propunători etc.), în funcţie de pregătirea, experienţa, posibilităţile, maturitatea şi personalitatea acestora. În acelaşi timp, am acţionat pentru a determina o mai mare socializare prin constituirea cercurilor, prin organizarea cît mai adecvată a activităţii lor, prin stimularea în dinamica de lucru a formelor de cooperare între cadre de specialităţi diferite.

Şi, în sfîrşit, am avut în vedere continuitatea şi perspectiva, potrivit căreia activitatea a fost dirijată spre acumulări progresive, prin deprinderea cadrelor cu modalităţi de lucru metodico-pedagogice viabile, care să le creeze posibilitatea de adaptare la situaţiile noi ivite în procesul instructiv-educativ.

În acest sens, întreaga activitate de perfecţionare a fost concepută în sistem, structura formelor de perfecţionare, şi în funcţie de aceasta tematica, realizîndu-se concentric pe coordonatele fundamentale ale modernizării procesului instructiv-educativ.

Aşa, spre exemplu, colectivul inspectoratului şcolar a constatat existenţa unor carenţe serioase în pregătirea psihopedagogică a unor cadre didactice. Pentru înlăturarea lor s-au luat următoarele măsuri : a) studiu individual organizat pe baza unei tematici şi a unei bibliografii de primă necesitate ; b) seminarizare şi dezbateri la nivelul şcolii ; c) implicarea cunoştinţelor de psihologie pedagogică în temele şi activităţile cercurilor pedagogice.

Teme ca : „Modalităţi de combatere a rămînerii în urmă la învăţătură", „Tratarea diferenţiată a elevilor şi evitarea supraîncărcării acestora", „Modalităţi de cunoaştere a pregătirii elevilor prin activităţile independente şi mijloacele de lucru folosite pentru îmbunătăţirea procesului instructiv-educativ, în conformitate cu sarcinile reieşite din Documentele celui de-al XI-lea Congres al P.C.R.", au fost puse sub incidenţa problematicii psihopedagogiei, argumentările şi măsurile fiind dezvoltate într-o pondere necesară şi din acest punct de vedere.

Ne-am ferit, şi am reuşit în mare măsură, să nu stabilim teme şi activităţi ad-hoc. Într-un trimestru al anului şcolar precedent s-a fixat ca temă generală „Evaluarea nivelului de pregătire a elevilor, cu accentul pe probele de cunoştinţe", acţiune ce a fost precedată de aplicarea unor sondaje, ale căror subiecte au fost concepute pe verticală, vizîndu-se „minimul", „mediul" şi „maximul" de cerinţe. Dezbaterea a avut loc pe baza lucrărilor prezentate de cadrele didactice şi a concluziilor desprinse de acestea. De asemenea, au mai fost organizate demonstraţii cu aparatură didactică, lecţii deschise (contestate de fapt şi la noi pentru caracterul lor artificial), prezentarea de noutăţi bibliografice, difuzarea în şcoli a planurilor de dezbatere pe marginea temelor stabilite pentru cercurile peda-

gogice, prezentarea unor secvențe de activități didactice de către cadrele cu experiență și rezultate bune etc.

În ultimul timp, am introdus în programul cercurilor *retrospectivele analitice*, întocmite de diferite catedre, cu ample referiri asupra modului în care s-au realizat prevederile programelor de învățămînt (indicatorii calitativi și cantitativi), cu precizări referitoare la felul în care au fost soluționate părțile de mai mare dificultate din programe și cu unele prospectări în materia trimestrului următor, evidențiindu-se propunerile corespunzătoare de rezolvare metodico-pedagogică și științifică. Am mai recurs, de asemenea, la prezentarea unor studii-program efectuate de inspectori pentru direcționarea și revitalizarea anumitor compartimente de muncă din școală. Dintre acestea voi aminti cîteva cu caracter mai operant: „Studiu program privind stimularea activității de cercetare prin loturile experimentale", „Material documentar pentru amenajarea și funcționalitatea bazelor sportive și a sălilor de sport în condițiile existente" și prezentarea filmului „Sistemul unitar de predare a educației fizice", făcut de inspectorul de specialitate și un colectiv de colaboratori, macheta culegerii de probleme „Aplicații din domeniul construcțiilor, chimiei, metalurgiei și agriculturii la matematică", „Folosirea intensivă a bibliotecii școlare în condițiile existenței bibliotecarilor cu indemnizație", planul lucrării „Culegeri de texte literare, cîntece și jocuri pentru școlari" în continuarea volumului deja tipărit și difuzat „Material ajutător pentru aplicarea programei în grădinițele de copii", „Studiu program pentru finalizarea activității de instruire tehnico-productivă și prezentarea unor eșantioane de autodotare", „Îndrumări pentru integrarea activităților cultural-muzicale în programul prelungit" ș.a. Toate acestea, însoțite de aplicații și demonstrații, au completat, într-o măsură apreciabilă, nevoile de perfecționare din școală. Dintr-o experiență mai veche putem afirma că cercurile pedagogice organizate pe centre mici nu au eficiență. De aceea, sîntem de părere să funcționeze pe lîngă filialele Casei corpului didactic, unde avem școli, prin care să li se ofere cadrelor didactice modele atît sub aspectul dotării cît și al organizării muncii școlare.

Vrem sau nu să recunoaștem, în momentul de față, cadrele didactice caută și cer insistent modele și sugestii. Noi avem șase filiale și fiecare cerc pe specialitate nu întrunește un număr mai mare de 30—40 cadre didactice, ceea ce permite participarea activă a tuturor, numai să dorească aceasta.

Sîntem încă nemulțumiți de stadiul în care se află filialele Casei corpului didactic și ne-am propus ca în perioada imediat următoare să ne îndreptăm atenția mai mult spre ele, pentru ca școlile pilot să fie adevărate laboratoare didactice.

Optăm pentru o durată mai mare de o zi a cercurilor (cel puțin două), întrucît în condițiile actuale, programul este foarte încărcat, copleșitor chiar, uneori. Aceasta presupune, însă, o investiție de efort mai mare din partea organizatorilor (masă, cazare etc.).

Pentru a se evita scoaterea cadrelor de la clasă, *există posibilitatea creării zilelor metodice*, dacă nu pe tot parcursul anului, cel puțin în perioada de început a trimestrului. *Cel mai oportun însă este să le organizăm în vacanțele mici.* Resursele de îmbogățire a conținutului sînt inepuizabile și credem că lecțiile deschise pot fi înlocuite cu multe alte forme. Noi ne-am gîndit ca în viitor să ne folosim de filmarea unor activități didactice, care să constituie baza dezbaterilor. *Chiar televiziunea ar putea întreprinde acțiuni speciale pentru perfecționarea cadrelor, dacă în toată țara cercurile pedagogice s-ar organiza în același timp.*

Nu este lipsit de importanță să se reia o idee mai veche, *de a se instrui pe plan central lectori din județe, care să contribuie apoi la informarea și perfecționarea cadrelor și în cadrul cercurilor pedagogice.*

Ar fi și varianta unificării cercurilor pedagogice cu activitățile Casei corpului didactic, dar aceasta comportă o altă analiză. În momentul de față participarea la activitățile C.C.D. este facultativă și nu se realizează cuprinderea integrală a cadrelor didactice.

Nu este mai puțin adevărat că *prin cercurile pedagogice trebuie să se realizeze deschideri pentru autoperfecționare*, care ar fi de fapt cel mai important

lucru de înfăptuit și ar constitui garanția continuității procesului de perfecționare. Noi nu vom putea și nici nu trebuie să prezentăm „acte" didactice așa-zis finite, pentru că riscăm să realizăm niște șabloane, care ar diminua independența, inițiativa și creativitatea. Cu cît conținutul cercurilor va fi mai „incitativ", cu atît vor contribui mai mult la perfecționarea individuală, vor determina aspirația cadrelor didactice spre explorări rodnice în spiritul unor exigențe sporite față de munca proprie.

Din experiența noastră putem confirma că, introducînd în programul cercurilor și probleme de pregătire politico-ideologică (informări, expuneri pe teme de actualitate, răspunsuri la întrebări) organizate de secția de propagandă a Comitetului județean al P.C.R., s-a adus o serioasă contribuție la adîncirea cunoștințelor de filozofie, socialism, etică, politică internă și externă a partidului nostru, atît de necesare în munca de educație și în activitățile cu organizațiile de copii și tineret.

În încheiere, considerăm că cercurile pedagogice debarasate de tradiționalism, pot deveni adevărate organisme de perfecționare a cadrelor didactice.

PIONIERIA ȘI EDUCAȚIA SOCIAL-POLITICĂ A COPIILOR

Apărut sub îngrijirea sectorului de cercetare al Consiliului național al Organizației pionierilor, volumul *Pionieria și educația social- politică a copiilor* (București, 1975), vădește cu prisosință — prin problematica complexă abordată — traducerea în fapt, de către factorii investiți cu responsabilități precise și complexe, a indicațiilor de partid, ale tovarășului Nicolae Ceaușescu, privind educarea tinerei generații.

Într-un prim studiu intitulat *Organizația pionierilor din Republica Socialistă România — școală de educație patriotică-revoluționară a copiilor* este urmărită preocuparea pentru organizarea copiilor și creșterea lor în spiritul revoluționar, încă de la constituirea Partidului Comunist Român, cu jalonarea momentelor, a evenimentelor politice celor mai importante pentru orientarea și conturarea cadrului de desfășurare a activității pionierești.

După indicarea momentelor istorice legate de actul constituirii pionieriei ca organizație, de acele evenimente politice care au determinat intensificarea vieții organizației și au imprimat un conținut revoluționar întregii activități pionierești, urmează o prezentare a ceea ce constituie specificul pionieriei față de școală și de alți factori educativi, aportul specific al vieții de organizație în educația comunistă a tinerilor școlari. Conținutul activității este orientat cu pregnanță în direcția stimulării aportului personal, de autodepășire, de cultivare a încrederii în forțele proprii, a intransigenței față de automulțumire etc. De asemenea, organizația prilejuiește copiilor posibilitatea de lărgire a orizontului de cunoaștere, de completare a cunoștințelor dobîndite în procesul de învățămînt, de verificare și consolidare a acestora în practică. Pionieria se constituie, astfel, ca o autentică școală activă, adevărată școală a vieții.

Alături de studiile care cuprind aspecte teoretice de bază, fundamentale, ale pionieriei, volumul de față își intregește conținutul printr-o serie de lucrări care, angajînd în dezbatere o problematică mai restrînsă, realizează o prezentare a vieții de organizație în totalitatea multiplelor ei aspecte vizînd deopotrivă : sarcinile organizației de pionieri privind educația comunistă a tinerilor, cu prezentarea obiectivelor educative, prioritare fiind obiectivele instructiv-politice și moral-civice.

Sînt prezente deopotrivă în volum lucrări de psihologie a educației care abordează probleme de psihologie a creației, procesul dezvoltării intereselor și aptitudinilor, al dezvoltării conștiinței individuale, dinamica factorilor motivaționali ai acțiunilor pionierești etc. Nu lipsesc nici lucrările vizînd activitatea comandantului instructor, notele specifice ale relației comandant-instructor de detașament-pionieri, precum și cele care pun în lumină preocupările privind asigurarea pregătirii viitorilor comandanți-instructori.

Rod al cercetărilor pedagogice întreprinse de cercetători și de oameni ai școlii, multe din studiile cuprinse în volum prezintă tehnici de investigație științifică a domeniului pionieriei, familiarizînd pe cititorul interesat cu metodologia necesară investigării științifice a fenomenului pionieresc.

Cuprinzînd o problematică care impresionează prin complexitate, studiile din acest volum se constituie ca părți ale unui întreg care se completează, se întregesc în chip binevenit și apar în această întrepătrundere firească ca părți — capitole — ale unei autentice și valoroase lucrări de pedagogie pionierească.

LĂCRĂMIOARA CIUNTU

CONFRUNTĂRI

VIITORUL EDUCAȚIEI, EDUCAȚIE PENTRU VIITOR, EDUCAȚIA VIITORULUI

Prof. univ. dr. PAVEL APOSTOL

În fiecare an apar zeci de proiecte privind educația, învățămîntul, respectiv școala viitorului. Reuniuni la nivele naționale și internaționale sînt consacrate acestei teme. La sfîrșitul lui martie și începutul lui aprilie 1976, Federația mondială de studiere a viitorului își ține Congresul mondial consacrat „Modelării globale" (sistemul mondial) și problemei „Educație pentru viitor — viitorul educației".

Corelația dintre educație și viitor se ia în considerare, de regulă, sub trei aspecte :

— *viitorul educației :* locul și rolul, funcția socială a educației — indiferent de forma în care se va realiza aceasta — în societățile viitoare ;

— *educație pentru viitor :* felul în care procesul de educație (și în cadrul acestuia cel de învățămînt) pregătește persoana și colectivitățile să facă față situațiilor ce vor caracteriza etapele următoare ale evoluției sociale ;

— *educația viitorului :* funcțiunile, obiectivele, natura (conținutul), structura și principiile sistemelor educaționale în viitor.

Discuțiile asupra acestor teme sînt nemijlocit legate de politică, de opțiuni ideologice. În perspectiva teoriei marxiste a sistemelor sociale, s-a putut pune în evidență că *puterea, respectiv potențialul economic, politic și militar* al unui stat are componente informaționale : „abilitatea administrativă" și „voința politică" a sistemului social dat [1]. Prin „abilitatea administrativă" înțelegem, în acest context, capacitatea administrației sistemului social (stat, ramură de activitate, unitate economico-socială...) de a valorifica, la un nivel superior de eficiență, resursele, mijloacele existente, iar prin „voința politică" gradul de convergență a voinței centrului de decizie (și putere) cu aceea a persoanelor și grupurilor ce alcătuiesc sistemul social dat. Ambele aspecte, hotărîtoare pentru puterea sau potențialul economic, politic și militar, depind de capacitatea subsistemului educațional de a produce :

1) calificări și formații necesare pentru îndeplinirea tuturor activităților sociale [2] ;

2) informație științifică și tehnologică provenită din cercetarea efectuată în cadrul său propriu ;

---

[1] Pavel Apostol. *Dincolo de modelul Mesarovič-Pestel al sistemului global al lumii*, în „Viitorul social", 1975, nr. 2.

[2] Înțelegem, în acest context, prin activitățile de producere a calificărilor și formațiilor : instruirea în vederea generării și, mai ales, a folosirii *aplicative* a informației științifice și tehnologice.

3) avizări, expertize ştiinţifico-tehnologice (inclusiv administrative) şi

4) valori culturale, precum şi difuzarea acestora prin activităţi educative.

Prin aceste patru funcţiuni principale, sistemele educaţionale determină, în mod nemijlocit, potenţialul economic, politic şi militar al statelor. Nu este de mirare, aşadar, că în toate proiectele, programele şi planurile de dezvoltare socială (inclusiv economică) se includ programe corespunzătoare de educaţie.

Bibliografia este de acum practic imposibil de controlat cu metode tradiţionale [3] ; numai o prelucrare automată permite clasificarea raţională şi selectarea critică a datelor.

Cu această remarcă, am atins *problema cheie* a proiectării şi dezvoltării (perfecţionării) sistemelor educaţionale. Şi în prezent — la fel ca şi în trecut — consideraţiile asupra raportului dintre educaţie şi viitor au de regulă acelaşi caracter empirist [4]. Înţelegem prin aceasta că în probleme de educaţie (şi învăţământ) propunerile se fac, proiectele se întocmesc şi deciziile se iau, în majoritatea cazurilor : a) fără a lua în considerare stocul disponibil de informaţie referitoare la educaţie pe plan mondial (şi uneori nici pe cel existent pe plan naţional) şi b) fără a experimenta în prealabil măsurile ce urmează a fi generalizate pe întregul sistem, stabilind anticipat eficienţa lor economico-socială şi socio-culturală.

În concepţia pentru care militäm [5], înainte de a decide asupra conţinutului şi formelor organizatorice ale învăţământului şi educaţiei, trebuie stabilită, în mod clar şi în termeni operaţionali, *o strategie de dezvoltare a sistemelor educaţionale.*

În întocmirea acestei strategii se cer îndeplinite cîteva condiţii :

1) Educaţia şi învăţământul se cer concepute ca subsisteme ale sistemului social global, ca atare :

(1') proiectarea sistemului educaţional începe cu definirea corectă a funcţiei sale, a scopurilor şi obiectivelor ;

(1'') orice măsură luată în cadrul sistemului educaţional are repercusiuni asupra întregului sistem [6].

2) Sistemele educaţionale trebuie concepute ca sisteme instabile [7], care îşi îmbunătăţesc activitatea învăţînd din propria lor experienţă, din experienţa altor sisteme educaţionale etc. De aici urmează că din strategia de dezvoltare a unui sistem educaţional trebuie să facă parte :

(2') un sistem informaţional de prelucrare automată a datelor privitoare la activitatea proprie, de comparare a acestora cu date referitoare la alte sisteme ;

(2'') un sistem de asigurare a fluxului informaţiei înăuntrul sistemului (de la centrul de conducere pînă la unităţi şi invers, evitînd pierderile prea mari de informaţie) ;

(2''') un centru de analiză, control şi evaluarea performanţelor, precum şi de proiectare (respectiv) reproiectare a sistemului educaţional pe baza informaţiei obţinute.

3) Un program de formare şi perfecţionare (respectiv reciclare) a cadrelor didactice, de conducere şi administrativ-tehnice din sistemul educaţional, funcţionînd în aşa fel încît luarea unei măsuri (schimbarea organizării, a planurilor de învăţămînt, programelor, introducerea unei noi tehnologii etc.) să fie *precedată* cel puţin cu cîteva luni de o instruire corespunzătoare a personalului din învăţămînt şi educaţie.

---

[3] De exemplu, Michael D. Marien, *Alternative Futures for Learning. An Annotated Bibliography*, Syracuse (S.U.A.) 1971.

[4] Un exemplu evident îl constituie şi lucrarea editată de UNESCO sub redacţia lui E. Faure şi alţii : *A învăţa să fii*, E.D.P., Bucureşti, 1974.

[5] *Proiect pentru o strategie de dezvoltare, cu elemente de prognoză, a învăţămîntului românesc* [1973—1990 (2000)], L.A.P.I., 1973 ; a se vedea şi *Projet pour une strategie de développement de l'enseignement (et de l'éducation) dans les cadres d'une formation continue (life-long education) récurrente*, mss. Torino, 1973 ; versiunea germană Paderborn. 1974 ; cf. şi *Una strategia per il ruolo dell'Educazione*, în „Periodico di Matematiche", vol. 50, nr. 3, agosto, 1974 şi *Education pour une utilisation plus humaine de la science et de la technologie*, Simpozionul *Ştiinţa şi nevoile societăţii*, mai 1974, FMSV-UNESCO, Paris.

[6] Cf. P. Apostol ş.a., *Aspecte metodologice ale perfecţionării sistemului nostru de învăţămînt*, în „Revista de pedagogie", 1966, nr. 1.

[7] M. Maliţa, *Comunicare la cea de-a III-a Conferinţă mondială de cercetare a viitorului*, septembrie, 1972.

4) Un program de finanțare a dezvoltării sistemului educațional. Aceasta constituie *cheia de boltă a oricărei politici a educației și învățămîntului.*

Speculațiile asupra viitorului educației sau asupra educației viitorului rămîn la nivelul unor simple deziderate dacă nu sînt însoțite de programe de finanțare, întocmite pe baza rezultatelor obținute prin cercetările de *economia învățămîntului* [8].

Se știe că, pe plan mondial, costul pe cap de elev și student a crescut și continuă să crească. Această creștere a costurilor este determinată de trei factori principali : înzestrarea învățămîntului cu noua tehnică didactică (echivalentă cu dotarea tehnică a întreprinderilor productive din economie, extinderea rețelei de învățămînt (în urma democratizării și în funcție de creșterea populației), accentuarea nevoii de a îmbunătăți calitatea calificărilor și cercetărilor „produse" de sistemul de învățămînt.

Este evident, însă, că această creștere — care în unele țări și în unele sectoare este vertiginoasă (de ex. în Canada, costul școlarizării unui student între 1951 și 1980 a sporit anual cu 25%) — nu poate continua nelimitat [9]. De aceea, se cere punerea în valoare a unor strategii de folosire economică a cheltuielilor și investițiilor, curmînd energic risipa și irosirea irațională a fondurilor.

În această privință, în viitorul apropiat și mai îndepărtat, pot fi luate în considerare următoarele :

a) sporirea economicității bugetelor actuale de educație și învățămînt, printr-o politică elastică de *realocare a fondurilor în condițiile unui buget relativ constant* [10].

b) orientarea activității productive nemijlocite în cadrul sistemului de învățămînt cu prioritate spre *autodotare* (direcție în care școala românească are o experiență pozitivă) ;

c) *redistribuirea mai echitabilă a costurilor educaționale*, aplicînd sistemul de finanțare folosit în legătură cu cercetările efectuate la comandă în cadrul sistemului de învățămînt. Astfel, pe baza experienței naționale și internaționale, considerăm că problema autofinanțării învățămîntului trebuie abordată și din punctul de vedere al raportului său cu economia *națională*. Anume prin prisma a ceea propun să se numească *conturile interministeriale.*

Într-adevăr, ministerele „productive" economice „comandă", de pildă, efectuarea de către sistemul de învățămînt a unor pregătiri pentru acoperirea calitativă și cantitativă a profesiunilor planificate și prognozare în domeniul lor de competență. *Cheltuielile făcute în acest scop ar trebui să fie finanțate direct din bugetele acestor ministere care sînt, de fapt, beneficiarii activității de formare executate*

---

[8] Prin economia învățămîntului înțelegem ansamblul de cercetări teoretice și empirice asupra aspectelor economice și financiare ale proiectării, planificării și conducerii sistemelor de învățămînt. Ea se ocupă, pe de o parte, de condițiile economice necesare înfăptuirii unei anumite politici a învățămîntului (a unor opțiuni și decizii politice privind acesta), pe de altă parte, de consecințele de ordin economic ale rezultatelor obținute prin activitatea unor sisteme de învățămînt. Preocupări sistematice de economie a învățămîntului au apărut odată cu planificarea socialistă din U.R.S.S. : se cunosc în acest sens cercetările lui S. C. Strumilin din 1924. Constituirea pe plan mondial a disciplinei de ramură a economiei învățămîntului are loc în deceniul al șaptelea al secolului nostru (J. Tinbergen, H. C. Bos, E. Edding, H. Berg, Ed. F. Denison, V. N. Jamin, S. L. Kostarian, Ph. Solomon ș.a.). A se vedea între altele : F. Edding, *Ökonomie des Bildungswesens*, 1963 ; H. Berg, *Ökonomische Grundlagen der Bidungsplanung*, 1965, *Readings in the Economics of Education*, UNESCO, Paris, 1968 ; K. Hüfner (Red.) *Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum*, 1970 etc.

[9] În 1970, am prezentat o estimare a costurilor rezolvării „crizei educaționale" pe plan mondial, arătînd că investiția necesară este de ordinul de mărime al cheltuielilor militare (*Education : An Inventor's Forming Process*, Elsinore, 1970).

[10] Aici nu putem intra în detalii, dar propunem ca ilustrare un exemplu : S-a semnalat adesea *lipsa de eficiență economică și, în același timp, educațională* a retipăririi *anuale* a programelor și manualelor școlare, cu îmbunătățiri minore ce nu justifică cîtuși de puțin importantele cheltuieli ce se fac în acest scop. S-a arătat că datorită economiilor realizate, să spunem, prin sistarea retipăririi manualelor pe 3—4 ani, s-ar putea asigura — fără a spori bugetul general — înzestrarea cu tehnică didactică modernă. Deci, s-ar obține o înzestrare bună cu tehnică și materiale didactice : *fără creșterea cheltuielilor, prin realocarea fondurilor* în cadrul bugetului dat. Mai mult, înlăturînd costurile legate de „refacerea" — precipitată — a manualelor, s-ar crea și posibilitatea măririi eficienței pedagogice a acestora, prin experimentarea prealabilă a aplicării generalizate a unor programe și cărți școlare efectiv noi, gîndite temeinic. Exemplele s-ar putea înmulți.

de sistemul de învățămînt. Cu un asemenea sistem de finanțare s-ar realiza nemijlocit rolul reglator al sursei de finanțare asupra activității de formare a cadrelor asigurînd, în același timp, și *responsabilitatea financiară* a acestora pentru comenzile făcute. La fel, și ministerele care efectuează diferite servicii sociale sau social-politice (Ministerul Justiției, Ministerul Afacerilor Interne, Consiliul Culturii și Educației Socialiste etc.) ar trebui să includă în bugetele lor cheltuielile cu formarea cadrelor „comandate". Cheltuielile unor facultăți care formează specialiști în educație și învățămînt (cadre didactice) ar fi finanțate atît din fondurile centrale, (de pildă, M.E.Î.) cît mai ales, din fondurile locale ale orașelor și comunelor pe raza cărora ar urma să se stabilească cadrele respective.

Întocmirea unei atari contabilități naționale ar duce și la *un calcul mai exact al productivității muncii,* punînd pe seama sectorului beneficiar cheltuielile pentru asigurarea calificărilor necesare atingerii unui anumit nivel proiectat al productivității muncii.

(5) În sfîrșit, o strategie de dezvoltare a sistemelor educaționale presupune conducerea științifică a activității proprii.

Sub raport practic și aplicativ, aceasta presupune, în primul rînd, elaborarea unui sistem de control, măsurarea și verificarea rezultatelor în domeniul educației și învățămîntului. Se știe că nu poate fi vorba de o conducere științifică acolo și atunci, unde și cînd *rezultatele nu sînt măsurate.* Cercetări mai noi au dus la formularea unor sisteme de indicatori ai eficienței sistemelor educaționale [11].

Este evident că discuția asupra educației viitorului sau viitorului educației se transformă în simplă retorică, dacă nu este formulată în termenii unei strategii operaționale de dezvoltare a sistemelor educaționale existente, așa cum s-a sugerat mai sus. Insistăm însă asupra dependenței multiple a sistemului educațional :

— de programul de dezvoltare socială, de idealul de om conceput în acord cu acesta și de programul pedagogic de formare a acestui tip de persoană (idealul educațional) ;

— de „cererea socială de educație" (situația educațională, problematică pe care trebuie să o rezolve activitatea educațională) ;

— de sursele și de politica de finanțare și

— de stabilirea sistemului de indicatori ce permite conducerea și planificarea sistemului, evaluarea științifică a rezultatelor.

Sistemul nostru educațional și de învățămînt este o educație pentru viitor. Optimizarea acestei calități presupune însă o abordare științifică a problemelor educației viitorului și ale viitorului educației, în perspectiva schițată mai sus. Problemele de ordin organizatoric (ce instituții efectuează educația, cum vor fi ele direcționate) sau de ordinul conținutului (plan de învățămînt și activitate educațională, programe etc.) și așa mai departe, pot fi puse și soluționate rațional în perspectiva înțelegerii situației educaționale specifice etapelor următoare ale dezvoltării României socialiste. În acest cadru nu putem intra într-o discuție mai amplă, dar o idee centrală se cere subliniată : problema cheie a deceniilor următoare constă în asimilarea și afirmarea tot mai largă a cuceririlor științei și tehnicii în înțelegerea și rezolvarea problemelor făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate.

Cu alte cuvinte, *o educație precis definită printr-un sistem de indicatori în vederea însușirii și aplicării creative a tehnologiei sociale* [12] a făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și a înaintării spre comunism.

---

[11] Într-un memoriu științific, publicat în 1973 în cadrul Laboratorului de analiză a procesului de învățămînt, Magdalena Vasilescu a prezentat o listă de asemenea indicatori privind :
— eficiența economică (aportul la satisfacerea nevoilor economice) ;
— gradul de democratizare (accesul la învățămînt) ;
— eficiența pedagogică (transmiterea cunoștințelor) ;
— economicitate (eficacitatea folosirii resurselor) ;
— eficiență individuală (contribuția la dezvoltarea individului).

[12] Înțelegem, aici, prin tehnologie socială, capacitatea și competența de a aplica în viața socială mijloacele științifice și tehnice de vîrf existente la rezolvarea problemelor practicii sociale.

125 de ani dela naşterea lui SPIRU C. HARET

SPIRU C. HARET, ORGANIZATORUL ŞCOLII MODERNE DIN ROMÂNIA

ŞTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei R. S. România

La 15 februarie a.c. s-au împlinit 125 de ani de la naşterea lui Spiru C. Haret, profesor universitar, academician, om de ştiinţă şi fost ministru al învăţământului din ţara noastră între anii 1897—1899 ; 1901—1904 şi 1907—1910.

Personalitate mare, în adevăratul înţeles al cuvîntului, mereu prezent în istorie, în istoria culturii, în învăţămînt şi în legislaţia şcolară, Spiru C. Haret atrage continuu atenţia asupra lui, devenind astfel o proeminentă figură mereu studiată şi admirată.

Cu ocazia aniversării naşterii lui, ne punem întrebarea : în ce a constat oare natura deosebită a acestei personalităţi ? A fost Spiru C. Haret numai un „mare ministru al şcolilor" aşa cum l-a caracterizat N. Iorga [1], un „reformator pedagogic" cum l-a definit G. G. Antonescu [2], „un mare democrat" cum i-a spus D. Pătrăşcanu [3], „părintele ţărănimii", cum l-a văzut I. Simionescu [4], sau mai explicit : „un mare legiuitor şcolar, un reformator şcolar, un pedagog metodician şi un om de ştiinţă", aşa cum l-a văzut dr. H. Brandsch [5], sau ceva mai mult decît toate acestea ?

Astfel pusă problema să profităm de distanţa în timp care ne separă de moartea lui şi să încercăm o caracterizare, pornind de la o cercetare analitică a faptelor şi gîndirii sale.

* * *

Viaţa publică a lui Spiru C. Haret pune în faţa noastră un bogat şir de fapte adînc semnificative.

În ce priveşte şcoala primară sînt izbitoare realizări ca : *întemeierea* unui număr de 2 000 de şcoli primare şi *crearea* a peste 1 700 posturi de învăţători, toate acestea reprezentînd mult mai mult decît realizările miniştrilor de la 1864

[1] N. Iorga, *Istoria învăţământului românesc*, p. 329.
[2] G. G. Antonescu, *Spiru C. Haret ca pedagog*, Bucureşti, 1935, p. 3, 160.
[3] D. Pătrăşcanu, *Cuvîntare la sărbătorirea lui Spiru Haret* din 12 decembrie, 1911, în „Revista generală a învăţământului", nr. 6/1912, p. 343.
[4] I. Simionescu, *Douăzeci de ani de la moartea lui Spiru C. Haret*, în „Şcoala şi viaţa", nr. 9—10/1932, p. 364.
[5] H. Brandsch, *Pedagogi români contemporani*, trad. de V. Beneş, Cluj, 1938.

pînă la el. Totodată, avînd în vedere epoca de criză economică în care Haret a realizat această importantă operă, putem conchide că el a *bruscat* situația în mod temerar, pentru a face un *salt* însemnat în viața școlii primare și a învățămîntului din acel timp (1900—1910). Demn de reținut este și faptul că cu toată criza financiară din acea vreme a țării, Spiru Haret realizează clădiri de școală noi, cu clase spațioase și luminoase pentru elevi, cu cancelarie, cu sală pentru material didactic, cu locuință pentru dirigintele sau directorul școlii, cu grădină, cu lot școlar pentru practica agricolă a elevilor. Dar acestora le urmează și alte realizări : transformarea școlii primare din școală „de dăscălie" pentru *predarea* și *învățarea* culturii elementare într-o școală care să fie „centrul cultural al satului". Haret era condus de ideea că „transformarea școlii pe care o pune în serviciul națiunii și mai ales la îndemîna poporului de jos este izvorul de energie ce trebuie să întreție viața și progresul națiunii" [6].

Consecvent cu acest punct de vedere, Haret prevedea școala cu noi *organe* de activitate : *cursuri pentru adulți*, în vederea combaterii analfabetismului la sate, ridicînd procentul știutorilor de carte ; *biblioteca rurală*, reprezentînd biblioteca școlară plus cărți pentru adulți ; *șezători culturale*, organizate de învățători cu elevii lor, atît pentru educația artistică, muzicală, literară și fizică a elevilor, cît și pentru educația patriotică și culturală a adulților ; *cercuri culturale* și *conferințe populare*, atît pentru schimbul de experiență și de idei între învățători, cît și pentru cultura adulților ; *organizarea* de obștii, cooperative și bănci populare pentru ridicarea nivelului economic al satelor ; organizarea de excursii școlare pentru cunoașterea țării și de expoziții școlare pentru punerea în evidență a muncii elevilor și învățătorilor și pentru remarcarea talentelor.

Dar saltul cel mai important pe care-l făcea școala primară de atunci a fost acela al trecerii de la învățătorul angajat în munca dintre cei patru pereți ai școlii, la învățătorul „apostol cultural al neamului". Diferența dintre cele două tipuri de învățători Haret o precizează astfel : „Dacă învățătorul ar considera rolul său ca terminat, îndată ce a dat strict cantitatea și felul de muncă pentru care este plătit, el ar fi un bun funcționar, dar nu ar merita numele de apostol, cu care se glorifică, și nu ar fi un bun patriot. Învățătorul trebuie să învețe să facă mai buni nu numai pe copii, dar și pe toți cei care au trebuință să fie instruiți și luminați" [7].

Este în toate acestea vorba de o operă de transformare înnoitoare a școlii primare și a învățătorului ei, de organizare a școlii primare moderne, operă în care rolul lui Spiru C. Haret a fost imens : acela al unui conducător de școli care, cunoscînd profund realitatea socială, a propus și a înfăptuit soluții noi, originale, dinamizînd totodată învățătorimea printr-o misiune nouă și înaltă.

Toate acestea îl arată pe Haret nu numai ca pe un talentat conducător de școală, ca pe un reformator de școală, și ca pe un mare legiuitor al învățămîntului, ci mult mai mult, ca pe un *organizator înnoitor* al școlii, punînd astfel începutul multor activități care și astăzi își păstrează valoarea lor.

Spre aceeași concluzie conduc și alte importante inițiative și realizări care se asociază de numele lui Spiru C. Haret în ce privește *școala secundară*.

În adevăr, ca și în domeniul școlii primare, ministrul Haret vine cu realizări de mare însemnătate.

Reorganizînd liceul, el face un salt de la liceul unitar la *liceul cu trei secții* — clasică, modernă, reală, rupînd-o cu trecutul, pentru a oferi tineretului perspectiva de a se pregăti în vederea noilor necesități ale societății românești, angajată în acțiunea complexă de modernizare și pentru a înlesni dezvoltarea tinerilor în acord cu aptitudinile lor. În locul programelor care indicau numai materia de învățămînt, Haret dispune precedarea materiilor de studiu din programele analitice cu o parte introductivă în care se dau profesorilor indicații despre scopul și metodele de predare a fiecărui obiect în parte.

---

[6] M. I. Nicolescu, *Spiru Haret, pedagog național*, București, 1933, p. 25.
[7] Spiru C. Haret, *Raportul din 1903*, p. 11, 130.

Înlocuirea examenului de bacalaureat cu cel de maturitate la finele liceului a fost o măsură perfect îndreptățită la acea vreme, căci bacalaureatul devenise un examen de memorare de cunoștințe, ținut cu profesori străini de școală. Înlocuindu-l cu examenul de maturitate, Haret venea cu precizarea că acest examen trebuie să fie unul de cercetare a dezvoltării maturității psihice a elevului și a influenței pe care diferitele obiecte de studiu le-au exercitat asupra evoluției instructiv-educative a tinerilor și, în acest scop, el decidea constituirea unei comisii examinatoare, formată dintr-un președinte, profesor universitar, și din profesorii școlii respective care cunoșteau bine elevii și evoluția lor. Era în toate acestea un nou salt în ce privește pregătirea elevilor în învățământul secundar.

Acestor două realizări — saltul de la liceul unitar la liceul cu secții și de la bacalaureat la examenul de maturitate — i s-a adăugat a treia : organizarea învățământului profesional prin Legea învățământului profesional din anul 1899, prin care se legifera organizarea și funcționarea a trei categorii de școli : școlile comerciale, școlile agricole și școlile profesionale, cuprinzînd cu deosebire școlile de meserii — inferioare, medii și superioare.

În toată această acțiune se reflectă clarviziunea lui Haret asupra necesităților societății românești pe care el urmărea s-o îndrumeze pe calea modernizării, printr-un nou act de bruscare a realității : prin saltul de la școlile reale sau gimnaziale reale și de la niște începuturi de școli agricole și de meserii la un *sistem complex de școli profesionale*. Acțiunea lui mai reflectă totodată ideea sa că prin școală și educație se poate transforma și ridica o societate.

Ca și în domeniul școlii primare și secundare, tot așa și în acela al *învățământului superior*, ministrul Haret vine cu idei și inițiative de lucru cu adevărat înnoitoare. Astfel, prin Legea învățământului secundar și superior din anul 1898 el prevedea : trecerea de la o universitate ale cărei facultăți lucrau izolat una de alta, la o universitate avînd rolul de cel mai înalt centru cultural al țării, în care să se desfășoare cercetarea științifică menită să asigure progresul științei, literelor și artelor și totodată să contribuie la formarea spiritului „public" prin atenția pe care o dă culturii naționale ; asumarea fermă a rolului de înaltă instituție care pregătește tineretul pentru profesiunile de stat și pentru cele libere, iar în ce privește facultățile de litere și filozofie și de științe, acestora el le cerea să pregătească cadrele didactice pentru școala secundară ; înființarea pe lîngă catedre, după caz, de laboratoare, seminarii universitare, clinici etc., pentru a asocia instrucția teoretică cu pregătirea practică și cu cea de cercetare științifică ; înființarea Seminarului pedagogic la București și la Iași în vederea completării pregătirii teoretice a viitorilor profesori cu cea de practică pedagogică.

Este adevărat că seminariile pedagogice fuseseră precedate de școli normale superioare, care asigurau și ele oarecare pregătire pedagogică. Totuși, față de ele, seminariile au reprezentat un important salt înainte prin stagiul de practică pedagogică în cursul căreia studenții asistau la lecții model, ascultau prelegeri de metodica specialității, țineau lecții curente și de probă, participau la critici de lecții, făceau studii de psihologia școlarului etc.

Ca și în cazul școlii primare și secundare, tot așa și în acela al învățământului superior, ministrul Haret o rupe cu trecutul, creează și organizează un nou sistem de învățămînt superior, care dovedește și de data aceasta spiritul inovator al lui Spiru Haret.

În același spirit inovator acționează Haret și în învățămîntul particular. În privința acestui învățămînt, admis de epocă pentru a satisface cererile unor confesiuni religioase și ale unor naționalități conlocuitoare, cît și din cauza condițiilor grele ale statului român din acea vreme care nu putea pune la dispoziția tineretului un număr mai mare de școli, Haret observă că în aceste școli se ignora studiul limbii, istoriei și geografiei României. Ca urmare, el întocmește Legea învățămîntului particular, dispunînd controlul statului asupra acestor școli, ca astfel elevii să cunoască bine limba românească și istoria patriei.

În fine, alături de realizările enumerate mai sus, găsim la Haret o altă serie de realizări în care se reflectă personalitatea sa inovatoare : scrierile sale. Din ele putem afla noi date pentru înțelegerea acestei inteligențe superioare care a organizat școala modernă a țării noastre. Prima sa lucrare însemnată privind învățămîntul este *Raportul general asupra învățămîntului, prezentat ministrului Instruc-*

țiunii în anul 1884. Acest Raport pe care Haret l-a elaborat ca inspector general al învățămîntului e adînc semnificativ, prin faptul că autorul, după ce prezintă starea rea a învățămîntului, propune măsuri severe de îndreptare. Acestei lucrări îi urmează în 1897 *Chestiuni de învățămînt,* în care se ocupă de probleme ca : profesorii și pregătirea lor, stabilitatea lor, bacalaureatul etc.

În 1898, Haret elaborează *Legea învățămîntului secundar și superior,* iar în 1899 pe aceea a *Învățămîntului profesional.* Prin ambele, așa cum s-a demonstrat mai sus, Haret transformă radical cele patru tipuri de învățămînt : primar, liceal, profesional și universitar.

În 1903, Haret întocmește un nou și voluminos „Raport adresat Regelui asupra activității Ministerului Instrucțiunii Publice și al Cultelor", prezentînd un material bogat și amănunțit despre școala din acea epocă și progresele ei, pe grade și pe tipuri, într-o expunere extraordinar de sistematică și documentată. De fapt, această lucrare nu este un raport obișnuit, ci un adevărat studiu profund în care datele statistice se împletesc cu comentarii, explicații și propuneri juste și clarvăzătoare. Este un studiu competent, documentat și valoros asupra școlii românești din acea vreme.

În 1905, Haret întemeiază „Revista generală a învățămîntului", în care el publică, alături de alții, un șir de studii privitoare la școală și învățători, apărîndu-și ideile lui. Această publicație care a avut o viață lungă, durînd pînă în anul 1944, este una din cele mai serioase publicații pedagogice românești. Tot în acest an mai publică *Chestia țărănească,* în care Haret analizează situația țăranului și prezintă cîteva propuneri judicioase de îndreptare a stării grele și umilitoare în care se afla țărănimea. Aceste propuneri sînt edificatoare pentru cunoașterea orientării lui Spiru Haret ca pedagog social și democrat.

În 1906 Haret publică *Pagini de istorie* în care arată tot ce s-a făcut pentru școală de la 1884, respingînd învinuirile aduse învățătorilor că ei ar fi „noi lipitori ai satelor", relevînd totodată importanța învățătorimii pentru ridicarea economică-socială a satelor.

În 1907 el tipărește broșura *Școala națională,* în care nu e vorba de o școală șovină, ci de una națională. Din rîndul numeroaselor considerații din această broșură citățm :

„Existența unui popor nu este asigurată decît atîta timp cît toate elementele lui sînt strîns unite și unire nu poate fi dacă întregul popor nu crește și nu se întreține în simțirea de iubire de țară și de neam" (p. 6).

„...pentru popoarele mici, cărora nu le este permis a neglija nimic din ce le poate asigura existența neatîrnată, ar fi o dovadă de orbire neauzită, dacă nu ar înțelege datoria ce o au de a face din școală pavăză naționalității lor".

„În ochii minții mele, România viitoare nu se prezintă sub figura unui războinic, cu coiful în cap și cu mîna înarmată, ci sub aceea a geniului păcii și al luminii, propagînd limba și cultura românească numai prin farmecul inteligenții și geniului propriu național".

Opera științifică principală a lui Haret — excepție făcînd lucrările lui de astronomie apreciate pe plan internațional — o constituie *Mécanique sociale,* publicată în limba franceză în anul 1910 și tradusă recent în românește. La o privire atentă, *Mecanica socială* este o lucrare de sociologie și de sociologie pedagogică, poate cea mai importantă lucrare de acest gen tipărită pînă la el, în care autorul studiază mișcările sociale din punct de vedere al desfășurării lor în timp și al efectelor lor. Autorul ajunge la observații și generalizări sociologice și sociologico-pedagogice care sînt foarte necesare pentru un om politic, dator să cunoască realitatea socială și legile ei de dezvoltare pentru a putea rezolva problemele complexe ce i se pun. De exemplu, spune Haret :

„Individul sau societatea evoluiază într-un complex de condițiuni variabile, care totuși se pot reduce la trei grupe : de natură economică, intelectuală și morală".

„Forța vie sau energia este singura și adevărata bogăție a întregii societății. Ea reprezintă forța de expansiune și de progres în direcția economică, intelectuală și morală, precum și puterea de rezistență contra pericolului. Diminuarea cantității de energie, sub orice formă ar fi, reprezintă pentru societate o sărăcie și o slăbire" (p. 144).

„Legile de ură, de nedreptate și de ignoranță trec, vor continua să treacă, progresul uman însă, în ceea ce are mai frumos, va rămîne datorit părții celei mai bune din natura umană" (p. 144).

„...nu trebuie să uităm cît de încet se schimbă fenomenele sociale. De cînd cade sclavia și totuși nu a dispărut din lume !"

Spiru Haret afirmă perfectibilitatea omului, notă care deosebește pe om de animal. Perfecționarea constă în transmiterea observației prin grai și a experienței prin tehnică, iar în cursul veacurilor prin ereditate. Spiru Haret susține că atingerea perfecțiunii se face prin educație :

— Inteligența e forța prin excelență perfectibilă, mai ales prin „putința ei de a se exercita".
— Voința este elementul principal al personalității. Voința este factorul care conduce lupta omului cu mediul, dar ca să poată deveni factor considerabil, are nevoie de o inteligență superioară, bazată pe o instrucție solidă (p. 144).
— Stările morale și economice nu se pot înfrînge ușor.
— ...Unde minimul de bine nu există, societățile sînt rău așezate și datoria celor tari este să le refacă în sensul unei împărțiri armonice a fericirii, a bunei stări.
— Civilizația modifică natura intelectuală și morală a omului pentru ca ea să fie în stare să-i asigure acestuia maximul de bună stare economică, intelectuală și morală (p. 243).
— Dascălul este dușmanul barbariei și ocrotitorul binelui.

Limitîndu-ne la citatele și exemplificările de mai sus, două concluzii se impun : că Spiru C. Haret și-a elaborat legile învățămîntului și a organizat școala pe baza cunoașterii temeinice a societății românești, obținută prin observații de durată și directe. Și că *Mecanica socială*, la rîndul ei, s-a realizat ca unul din primele studii serioase de sociologie din țara noastră, conținînd idei viabile, ca unele care s-au extras din datele concrete ale realității sociale.

Mai notăm că, la o privire sintetică, toate lucrările lui Spiru Haret au o notă tipică : de mesaje pentru îmbunătățirea învățămîntului și a culturii, pentru ridicarea nivelului economic, intelectual și moral al poporului nostru. Iar dacă la acestea mai adăugăm și căldura și logica cu care au fost scrise, este clar că aceste lucrări împiedicau starea de hibernare, stimulînd cadrele didactice la o activitate misionară.

* * *

După această succintă prezentare a activității și a operei lui Spiru Haret, să încercam să desprindem răspunsul la întrebarea inițială privitoare la dominanta personalității lui.

Luînd în considerare adevărul că a organiza înseamnă a crea organe, un prim răspuns la întrebarea pusă sună astfel : Spiru C. Haret se înfățișează de-a lungul întregii sale activități ca un mare organizator al școlii românești. Avînd apoi în vedere că el n-a rămas la schimbări parțiale ale legilor școlare, la cîrpeala acestora, ci a procedat la elaborarea unor legi noi care să asigure o mare depășire a trecutului și un salt inovator, conchidem că Haret a fost un organizator de stil excepțional.

În fine, reamintindu-ne că el a făcut trecerea de la școala „de dăscălie" la școala „centru de cultură", de la liceul unitar la cel pe secții care conduce la liceul de specialități de astăzi și de la facultăți cu activități izolate la o universitate ca centru de creație științifică și de pregătire profesională înaltă, conchidem că Haret a fost în plus creatorul școlii moderne din România.

Privit în lumina ideilor care l-au condus — o înaltă concepție antropologică despre valorile spirituale, o profundă cunoaștere a psihologiei școlarului (psihologia copilului) și a condițiilor sociologice ale educației (sociologia educației) — avem dreptul să vedem în el atît pe organizatorul înnoitor al școlii moderne din România, cît și pe pedagogul înarmat cu o profundă cunoaștere și simțire pedagogică, pe precursorul tradițiilor progresiste ale școlii de azi.

Iar dacă la toate acestea adăugăm faptul că Haret a fost și un om de știință, ne vedem încurajați să conchidem că el a fost o mare și complexă personalitate, una din acelea care apar rar în viața popoarelor și constituie gloria lor.

În această ordine de idei, el poate fi comparat cu Wilhelm von Humboldt sau cu Adolf Diesterweg la germani, cu Victor Duruy la francezi, cu K. D. Uşinski la ruși și cu Gh. Lazăr și Gh. Asachi la români.

Studiul de față, însă, n-ar fi complet, dacă n-am arunca încă o scurtă privire asupra problemei Spiru C. Haret pentru a lămuri aspectele :

1. Spiru Haret și școala de astăzi ;
2. Spiru Haret și locul lui în istoria școlii și gîndirii pedagogice românești.

Fără această completare ne-am prezenta numai ca un laudator temporis acti.

În legătură cu relația dintre Spiru Haret și școala de astăzi, observăm următoarele :

În ce privește școala primară, Spiru Haret are mari merite, dar el a organizat o școală generală de 4 ani, în timp ce statul nostru socialist a dezvoltat această școală de la patru la șapte ani, apoi la opt și zece ani, în perspectiva ca peste cîțiva ani să fie o școală de 12 ani. Spiru Haret destina școlii generale pe învățători, în timp ce astăzi statul nostru socialist consacră școlii generale activitatea învățătorilor și profesorilor deopotrivă, asigurînd învățămîntului un nivel înalt. Școala lui Haret cerea învățătorului să fie și un factor de ridicare culturală a satului. Școala de astăzi acordă în plus învățătorului și profesorului și un însemnat rol ideologic-politic.

Referitor la liceu, Spiru Haret prevedea trifurcarea lui în secțiile reală, modernă și clasică, ceea ce era un progres față de trecut. Astăzi, în învățămîntul nostru este înfăptuit liceul pe specialități, în funcție de dezvoltarea social-economică a țării. Cu Haret se dezvoltă liceul în centrele urbane, în timp ce în statul nostru socialist s-a înfăptuit dezvoltarea liceului și în centrele rurale, asigurîndu-se întregului nostru tineret posibilitatea unei formări multilaterale a personalității.

Privitor la învățămîntul superior, Haret avea în vedere un învățămînt îndeplinind două funcții : de pregătire a cadrelor de înaltă calificare și funcția de cercetare științifică — în timp ce astăzi învățămîntului nostru superior îi sînt prevăzute trei funcții : asigurarea cadrelor de înaltă calificare ; promovarea și dezvoltarea cercetării științifice ; pregătirea viitorilor cercetători științifici. Nu mai vorbim de dezvoltarea atît de amplă pe care învățămîntul superior a luat-o azi, în raport cu trecutul.

În concluzie, deci, la prima problemă putem răspunde că Haret a pus numai bazele școlii moderne românești, înscriind în istoria culturii noastre o remarcabilă prefață a acesteia.

Cu referire la problema a doua — locul lui Haret în istoria școlii și pedagogiei românești, — fapte numeroase ne conduc la concluzia că el a fost primul mare arhitect al școlii moderne românești și totodată unul din primii exponenți ai unei pedagogii bazate pe experiență și demnă de a fi mereu studiată și aprofundată.

Pentru toate aceste rațiuni, socotim că sărbătorirea a 125 ani de la nașterea lui Haret constituie pentru noi atît un act de legitimă valorificare a moștenirii sale pedagogice, cît și un gest de înaltă demnitate națională.

Toate acestea ne încurajează să facem propunerea de a se organiza „Muzeul învățămîntului românesc" chiar în fosta locuință a lui Spiru C. Haret, muzeu care — constituind o mărturie a străduințelor progresiste ale trecutului — să asigure continuitatea creatoare cu marile realizări ale educației și învățămîntului nostru socialist

SPIRU HARET ŞI EDUCAŢIA MASELOR

STANCIU STOIAN
Membru corespondent al Academiei
R. S. România

1. Primul doctor în matematici din România, Spiru C. Haret, a avut în cultura şi în viaţa publică a ţării noastre, la finele secolului trecut şi la începutul celui în care trăim încă, un destin şi un loc comparabil oarecum cu acela al altor personalităţi ale timpului. În ce-l priveşte pe Haret, crezul său politic n-a fost niciodată însă pe linia liberalismului ortodox. Mai la dreapta uneori, mai la stînga alteori, el s-a plasat, cu bună ştiinţă, între vechii liberali şi generoşii veniţi din vechiul partid social-democrat, optînd nu fără poziţie personală pentru poporanismul pe care în forma lui mai pură îl reprezenta Stere.

Doctrina haretistă (doctrină de care politologii şi oamenii noştri de cultură nu s-au ocupat prea mult, ea desprinzîndu-se mai mult din fapte decît din idei clar formulate) apare, la o primă abordare, drept un curent minor, iluminist. Şi se înscrie pe linia iluminismului, care propovăduia de mai bine de un secol şi jumătate eliberarea omului (eliberarea maselor) prin cultură, prin luminarea maselor populare. În dialog critic cu narodnicii ruşi, Lenin atrăsese acestora atenţia asupra slăbiciunii fundamentale a iluminismului în genere : drumul eliberării omului numai prin cultură e un drum fără perspectivă sigură, care convine de minune reacţiunii, pentru că în această cultură ea poate să introducă o mie şi una de frîne şi piedici.

Spiru Haret a rămas un iluminist, dublat de un economist original, de nuanţă agrariană. Nu un economist de profesie, dar unul cu idei proprii, care ştia atîta din economie cît îi era necesar pentru abordarea problemelor la ordinea zilei, aşa-numita „chestie ţărănească" prezentă în vreme şi despre care el a scris lucruri cu destulă audienţă în vremea respectivă. În acest context cultural, dar şi economic şi politic, s-au înscris ideile lui Haret cu privire la educaţia maselor, care în concepţia sa aveau un loc central. Contactul cu realitatea social-politică pune pe concepţia sa educaţională (de educaţie în general şi de educaţia maselor în special) amprenta realismului practic, iar pregătirea sa matematică şi sociologia clădită „more matematico" (Mecanica socială) au imprimat haretismului educaţional seriozitate, dacă nu rigurozitate în toate afirmaţiile avansate în lucrări ştiinţifice, ca şi în decizii, circulări şi cuvîntări. E sociologie, e pedagogie, e politică ? Nici una cu exclusivitate, dar esenţă adecvată scopului în fiecare. Poate că totuşi firul roşu îl formează politicul — politica şcolară. Nu degeaba contemporanii l-au numit, într-un consens cvasiunanim, „omul şcolii". Al şcolii în general şi cu deosebire al şcolii poporului.

2. Două preocupări, scumpe lui Haret, stau la baza politicii sale şcolare şi au dat conţinut concepţiei sale educaţionale : (a) structura şi funcţionarea şcolii secundare a României independente moderne — o şcoală secundară modernă deci (la nivelul ştiinţei şi tehnicii timpului) —, şcoală orientată mai realist-ştiinţific, pentru nevoile de dezvoltare ale momentului ; (b) o şcoală primară, ca şcoală a poporului, şi în special a ţărănimii. Prin prima preocupare el răspundea, mai ales, cerinţelor partidului din care făcea parte, ca şi clasei al cărei reprezentant era acest partid — partidul naţional-liberal. Prin cea de-a doua era mai el însuşi, mai la stînga partidului său, şi de aceea nici n-a avut prea mult adeziunea acestuia. Partidul liberal avea la ora respectivă mulţi moşieri în rîndurile sale, iar atitudinea acestora în ce priveşte alfabetizarea satelor nu diferea prea mult şi întotdeauna de atitudinea moşierilor conservatori. Se întîmpla chiar ca unii dintre aceştia să fie mai apropiaţi de ţăran. Cu toate rezervele ce le putem avea (şi le putem avea), Duiliu Zamfirescu a intuit, în romanul său „Viaţa la ţară", o realitate care, fără să fie dominantă, era prezentă şi reală. Duiliu Zamfirescu o secotea chiar un ideal.

Cele două preocupări ale lui Haret, ca om de şcoală, menţionate mai sus, n-au fost, se înţelege, inventate de el. Ele s-au conturat treptat, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, fiind prezente ca idei în Proclamaţia de la Islaz din 1848 şi, mai ales, mai concret, în legea instrucţiei dată în timpul lui Cuza-Vodă în 1864.

Trebuie să ne oprim un moment, aci, asupra acestei probleme, pentru că faptul este cu deosebire important pentru înţelegerea concepţiei şi activităţii lui Haret, pe ambele laturi : concepţia şi atitudinea sa faţă de şcoala secundară şi concepţia şi atitudinea sa faţă de cultura poporului.

În legea instrucţiei din 1864, şi o problemă şi cealaltă sînt prezente, dar nici destul de clare, nici prea adecvate realităţilor româneşti. Erau desigur de vină, în bună măsură, modelele apusene după care legea se inspirase — forma fără fond cum va spune în curînd curentul Junimei. Anii care au urmat pînă la finele secolului vor fi ani de lămurire şi de precizare. În aceşti ani, experienţa, practica şcolară şi de cultură a poporului se acumulează, se verifică şi încearcă să-şi spună cuvîntul. O serie de proiecte de legi ale învăţămîntului caută să o facă pe rînd în 1866, 1869, 1870, 1872, 1876, 1877, 1880, 1886, 1889. Cîteva nume de prestigiu sînt legate de ele : Titu Maiorescu, Gheorghe Chiţu, Vasile Conta, V. A. Urechia, Dimitrie Sturza. Toate au rămas însă proiecte, deci deziderate. Ceea ce n-au putut face acestea au făcut în schimb, cel puţin în parte, unele programe de studii, circulări şi adrese. Ele au dat şcolii, în special şcolii secundare, un conţinut şi o structură de care practica şcolii şi nivelul ei s-au resimţit bine. Ele au adunat un fond pentru forma legală ce va veni în ultimul deceniu al secolului. Ca o formalitate spre care tinsese o jumătate de veac de eforturi şi discuţii controversate, fructuoase. Totul s-a turnat pentru un timp destul de îndelungat, care a urmat, dovedind astfel justeţea modelelor găsite pentru timpul respectiv. E vorba de legea Poni (1896) pentru învăţămîntul primar şi legea Haret (1898) pentru învăţămîntul secundar şi superior. Şi nu e poate întîmplător faptul că ambele legi au fost votate de corpurile legiuitoare sub guvernarea partidului liberal. Era totuşi partidul care reprezenta o linie mai progresistă pentru nevoile sociale şi politice ale timpului.

Făcînd o privire retrospectivă peste cele aproape cinci decenii de care ne-am ocupat, nu trebuie să uităm aportul adus acestor realizări de marile prefaceri şi de marile evenimente social-politice care s-au petrecut între timp : unirea principatelor, împroprietărirea ţăranilor şi independenţa statală. Ele au creat condiţii care au grăbit procesul dezvoltării atît economice şi politice, cît şi culturale.

Legea Poni şi legea Haret trebuie privite, după părerea noastră, ca un cadru legal unitar, fiecare completînd pe cealaltă, ca necesitate şi spirit. Prima şi cea mai însemnată verificare a lor în acest sens a fost făcută de altfel de însuşi Haret care şi-a însuşit, complet şi ameliorat — am zice şi experimentat — şi legea Poni. Ceva mai mult, tocmai în cadrul acestei legi îşi va concentra el latura activităţii sale, identificîndu-se cu ea. Prin ea va face el din şcoala primară, ca şcoala poporului, centrul activităţii sale culturale-educative de masă. De acest lucru ne vom ocupa în continuare, mai amănunţit, pentru că el formează, după părerea noastră, acea parte din activitatea lui Haret care a lăsat urme populare mai adînci, şi după el.

3. Şcoala primară e prima şcoală pe care e chemată s-o urmeze generaţia tînără, în formarea ei pentru viaţă şi pentru o profesiune. Aceasta înseamnă că după ea urmează, în mod logic, a doua şcoală, şcoala secundară. Aşa ar fi firesc. În realitate, de la stabilirea acestei reguli, o parte infimă din absolvenţii şcolii primare au trecut în a doua treaptă de învăţămînt, cei mai mulţi trebuind să se mulţumească numai cu prima — şi nici aceasta de multe ori completă. Astfel şcoala primară s-a transformat cu timpul — şi tot mai mult — din ciclu pregătitor pentru un alt ciclu, într-o şcoală ce-şi căuta o finalitate proprie, ca una care era singura la care marea majoritate a poporului putea să aspire. Aceasta mai ales pentru sate.

Şcoala primară din România a fost orientată în acest spirit de clasă, chiar de la începuturile ei, iar acest lucru este înscris în legea instrucţiei din 1864. În adevăr, în vreme ce şcoala urbană (ai cărei absolvenţi aveau mai multe posibilităţi şi mai multe şanse de a-şi continua învăţătura în ciclul secundar) avea patru

clase și la fiecare clasă un cadru didactic, uneori specializat la clasa respectivă, școala rurală a avut trei, apoi patru clase, cu un singur învățător pentru toate. Iar, în cadrul dat, cunoștințele predate nu erau aceleași, nici cantitativ, nici calitativ. Și nici n-aveau cum să fie.

Cu această organizare și cu acest conținut, școala primară din România a funcționat pînă în 1893 (legea Take Ionescu) și s-a schimbat mai radical prin legea Poni, în 1896. Rezultatele ei ? O statistică din 1897 arată că, față cu situația din 1864, cînd în toată țara existau 2 153 de școli cu 2 248 cadre didactice primare și cu 85 337 elevi, acum, după trei decenii, existau 3 841 școli (nici măcar dublu), cu 8 216 cadre didactice și cu 216 159 elevi. Numărul învățătorilor creștea astfel de aproape patru ori, iar al elevilor de trei ori. Întregul efort se solda cu un procent de 20% știutori de carte, pe țară. Mult ? Puțin ? Față de rezultatele date, comparativ, de învățămîntul secundar acesta era evident foarte modest.

La acest nivel de dezvoltare cantitativă se găsea școala destinată masei mari a poporului, cînd Haret a trecut la conducerea ei, în cele trei ministeriate ale sale (1897—1900 ; 1901—1904 ; 1907—1910). Slabele rezultate din punct de vedere cantitativ nu erau încă lucrul cel mai rău. Aspectul calitativ era și mai întunecat chiar. S-a constatat astfel că bruma de știință de carte ce se semăna peste țară nu dădea nici pe departe roadele scontate. Lăsînd la o parte faptul că nu toți elevii ce se înscriau în clasa I ajungeau pînă la examenul de absolvire, dar nici cei ce absolveau nu se mai foloseau după terminarea școlii de cunoașterea alfabetului cum trebuie. Unii îl și uitau, ajungîndu-se astfel la situația a ceea ce în epocă s-a numit „analfabet cu certificat de patru clase". Lucrul se constata la intrarea în armată. Marele merit al lui Haret este că și-a pus la inimă această constatare și a luptat pentru lichidarea ei. Cu ce mijloace și în ce mod ? Mijlocul a fost tot școala primară, ca singura instituție destinată poporului, iar modalitatea o mai temeinică organizare a ei, dotarea cu cadre tot mai adecvat pregătite și mai bine, extinderea funcțiunilor ei. Mai ales extinderea competenței școlii primare și a învățătorului ei. În spațiu — adică dincolo de zidurile claselor — și în timp — dincolo de absolvirea claselor obligatorii. Un fel de ceea ce numim azi reciclare, dar pentru învățămîntul primar. Un germene de educație permanentă „avant la lettre". Dacă la aceasta adăugăm și măsurile luate în legătură cu crearea unei literaturi populare (sătești în special) a cărei lipsă era una din cauzele dezalfabetizării de pînă atunci, avem, în rezumat și în esență, ansamblul măsurilor care au dus la ceea ce s-a numit „activitatea extrașcolară" haretistă, — școala poporului așa cum a conceput-o și a realizat-o treptat Haret.

4. Activitatea extrașcolară haretisă iese în evidență, în mod deosebit, în ansamblul concepției și activității de politică școlară și de educație a maselor. Nici una din cele două laturi menționate nu trebuie trecută cu vederea, dacă vrem să o cuprindem în întregul ei. În realitate, preferințele istoricilor săi n-au mers spre o sinteză, ci unilateral, spre una sau alta din ele. Uneori a fost preferat „liberalul Haret" și atunci i-a fost prețuită reforma învățămîntului secundar și superior ; alteori simpatiile au mers spre „poporanistul" (sau chiar „semănătoristul") Haret și atunci au prevalat abordări privind activitatea de educație a maselor.

Privită în întregul ei, concepția educațională a lui Haret e luminată de cinci idei sau principii mai importante : (a) ideea național-patriotică, cu care el continuă idealurile „pașoptiste" ; (b) ideea democratismului-poporanist, cu grijă deosebită pentru ridicarea țărănimii ; (c) ideea modernizării învățămîntului, pentru ca prin aceasta să se contribuie la modernizarea vieții și culturii românești, în aspirațiile ei legitime spre „universal" ; (d) ideea educației și învățmîntului în spirit realist-științific, fără neglijarea totuși a spiritului clasic ; (e) ideea suprimării decalajului cultural dintre oraș și sat, ca măsură absolut necesară pentru realizarea unității naționale la nivelul vieții contemporane. În spiritul acestor cinci idei trebuie văzută și activitatea extrașcolară. În special în spiritul acesteia din urmă.

Nu trebuie să exagerăm, evident, prea mult, în aprecierea radicalismului lui Haret în legătură cu ridicarea culturală a poporului — mai ales a țărănimii. Termenul de „culturalizarea maselor", creat în timpul lui, pe lîngă un vădit iz de barbarism, include în el și ideea unei culturi de un nivel mai scăzut, care nu exclude nici unele limite cu ecou patriarhal și chiar mistic. Haret dădea o mare importanță propagandei religioase în doctrina sa de educație a poporului. Ai uneori

impresia că un anumit „țărănism" care vroia nu urbanizarea satelor, ci ruralizarea într-un fel a orașelor și a țării nu e chiar lipsă în această concepție. Ideea unui stat țărănesc și a unei societăți țărănești după modelul danez îl obseda, pare-se, pe Haret.

Pentru atingerea scopului propus, Spiru Haret a recurs la ceea ce avea : la școala primară. A înființa o instituție nouă specială, cînd școala primară, care trebuia să-i stea totuși la bază, era aproape falimentară, era chiar o imposibilitate. Ceea ce se impunea era, mai întîi, întărirea acesteia și numai după aceea și crearea a ceva special, în continuarea ei. Realitatea l-a împins însă pe un drum de compromis : atribuirea funcției de educație a poporului tot școlii primare, reorganizată și dotată anume pentru aceasta. Așa a devenit școală primară, în contextul așa-numitei activități extrașcolare, o cetate a culturii poporului la sate, învățătorul un „apostol" al neamului, și tot el, în timpul răscoalelor din 1907, un „ofițer" al țărănimii.

Pentru întărirea școlii primare, pentru funcția ei normală de alfabetizare și cunoștințe elementare, Haret n-a recurs la reformarea ei. Cadrul creat acesteia prin legea Poni el l-a socotit adecvat : o școală primară urbană cu patru clase, cu cîte un institutor de fiecare clasă ; o școală primară rurală de cinci clase, împărțită în trei divizii (divizia I pentru clasa I, divizia a II-a pentru clasele a II-a și a III-a, divizia a III-a pentru clasele a IV-a și a V-a), toate servite de obicei de un singur învățător, dar uneori și de doi sau chiar de trei. În ce privește conținutul, practica agricolă și lucrul manual adecvat satelor, acestea veneau să dea acestei școli o mai mare putință de adaptare practică la mediul pe care-l servea. Legea Poni n-a fost amendată pe parcurs de mai bine de un deceniu decît în unele din articolele care nu mai concordau cu noile funcții date școlii primare. Cu această organizare și cu măsurile luate pentru aplicarea ei, școala primară românească se prezintă, în numai într-un deceniu și ceva de activitate, cu rezultate remarcabile : 5 074 școli cu 8 221 cadre didactice și 504 297 elevi — de două ori mai multe școli decît în 1897, de patru ori mai multe cadre didactice, de trei ori mai mulți elevi, precum și dublarea știitorilor de carte, care ating procentul de 39,5% din populația țării. Această situație a ajutat la întemeierea unei baze pentru activitatea extrașcolară, după cum aceasta contribuia, negreșit, la eficiența școlii și la menținerea și întărirea rezultatelor ei.

În ce privește sistemul haretian de educație a maselor, prin activitatea axată pe școala primară, el, propriu-zis, a avut, am putea spune, un caracter experimental vădit. Aproape toate măsurile oficiale luate de Haret, în special prin decizii și circulări, nu reprezentau o idee ieșită dintr-un birou, ci o ipoteză deja verificată undeva, fie din îndemn de sus, dar și, destul de mult, și din inițiativa școlilor și dascălilor rurali. Pentru susținerea ei materială (a școlii în primul rînd), Poni înființase încă din 1896 Casa școalelor. Destinată de acesta în special construcțiilor școlare, aceasta a devenit, sub Haret, baza susținerii materiale a școlii (editare de lucrări originale și traduceri necesare acesteia, ajutoare, subvenții activității de propagandă culturală etc.). Sub patronajul ei au apărut colecția Bibliotecii populare, editura „Steaua" și revista „Albina". Pînă la urmă instituția a devenit și i s-a zis Casa școalelor și a culturii poporului. La acestea trebuie să adăugăm înființarea cantinelor școlare, fonduri și asociații de ajutorare a copiilor săraci, terenuri pentru practica agricolă a școlilor, case de economii pentru școlari ș.a.

Astfel întărită, școala primară și învățătorul ei își puteau îngădui o activitate mai eficientă și Haret le-a dat, pe teren, instituții anexe, cu ajutorul cărora s-a organizat un sistem de activitate culturală care a fost o realitate vie în vreme. Sistemul cuprindea în special trei instituții anexe : biblioteca populară sătească, cursurile de adulți, cercurile culturale. Cea mai importantă a fost instituția cercurilor culturale, înființate, ca și cursurile de adulți, din 1902.

Ce au fost cercurile culturale ? Așa cum le fixează decizia de întemeiere, ele erau grupări de cîte nouă școli sătești — nouă, pentru ca în fiecare lună din anul școlar fiecare școală să se manifeste o dată. În adevăr, o dată pe lună la fiecare școală din cerc avea loc o manifestare, cu două ședințe : una numită „intimă", numai cu învățători, avînd caracter didactico-pedagogic (învățătorul școlii respective ținea o lecție, care era apoi discutată colegial) ; o altă ședință „publică" era ținută pentru locuitorii satului. La aceasta un învățător ținea o conferință, cu

subiect economic sau cultural, iar elevii prezentau o serbare şcolară. În cadrul cercurilor culturale s-au dezbătut şi acţiuni de ordin practic, economic, ele ducînd la înfiinţarea de bănci populare şi obştii de cumpărare şi arendare de moşii pentru ţărani. Pentru ridicarea nivelului cercurilor culturale, Spiru Haret a instituit un fel de corp de îndrumători culturali, printre care s-au numărat scriitori de frunte ai ţării cu idei poporaniste şi semănătoriste, ca George Coşbuc, Alexandru Vlahuţă, Mihai Sadoveanu, Şt. O. Iosif ş.a.

Activitatea extraşcolară a învăţătorilor, centrată pe cercurile culturale, precum şi unele rezultate reale ale ei, au înviorat viaţa satelor şi au stîrnit, cum era şi firesc, reacţia moşierimii conservatoare. Şi nu numai a celei conservatoare. Cercurile culturale au fost ţinta principală a atacurilor venite din partea acesteia în 1907. Şi cu ele, se înţelege, Spiru Haret însuşi.

Nu trebuie să exagerăm însă. Activitatea extraşcolară a părut vie şi eficientă în vreme. Avem convingerea că ea a provocat oarecare entuziasm din partea unora, îngrijorare din partea altora, mai ales prin perspectivele ce se intuiau. Gherea o socotea, din contră, un paleativ, cu urmări mai certe pentru chiaburimea şi intelectualitatea satelor.

Să nu exagerăm deci, dar nici să subapreciem. Cît despre cercurile culturale, ca instituţia cea mai importantă a activităţii extraşcolare haretiste, ele au stat la temelia actualelor cămine culturale. Ideea înmulţiri lor, a includerii în organizarea lor şi a celorlalte elemente intelectuale ale satului şi a autonomiei lor faţă de şcoala primară n-a întîrziat să încolţească chiar înainte de moartea lui Haret. După război, conceptul şi modelul de cămin cultural s-au conturat, însă s-au realizat şi s-au dezvoltat între cele două războaie mondiale. Era de acum o depăşire a lui Haret, dar pe un făgaş care începuse de la el.

5. În încheiere, este necesar să vorbim şi de cel ce a fost animatorul activităţii extraşcolare haretiste : învăţătorul haretist. Ce a fost învăţătorul haretist ? Unul dintre ei scria în 1911 : „Au fost timpuri... cînd învăţător sau dascăl de şcoală, pentru unii din copiii sătenilor fruntaşi, era cel mai sărman om din sat, dascălul bisericii, ori un nevoiaş pripăşit, care se întîmplase să cunoască bucoavna şi ceaslovul... (un) clăcaş localnic, (care) nu avea de cît o căsuţă neîmprejmuită, în care de obicei preda şi lecţiile, elevii ascultînd pe dascăl cu mîna pe leagănul copilului său".

Prost pregătit, sărac şi fără nici un prestigiu deosebit în sat, acest învăţător neliniştise clasa stăpînilor în 1848, cînd Bălcescu făcuse apel la el, ca să ajute revoluţia. Acest lucru, pe lîngă dispreţ şi neîncredere, după această dată i-a atras şi un plus de suspiciune. De aceea, cu toate eforturile depuse de spiritele mai progresiste, cu toate că pregătirea sa s-a mai îmbunătăţit, prin înfiinţarea şcolilor normale de învăţători, statutul lui nu s-a îmbunătăţit prea mult, nici din punct de vedere material, nici moral. Acest lucru s-a făcut sub Haret şi el este strîns legat de rolul învăţătorului în activitatea extraşcolară haretistă. Din punct de vedere economic, l-a ajutat o uşoară îmbunătăţire a salariilor, trecute de la comune la stat, mişcarea cooperatistă şi înfiinţarea unei case de credit, economie şi ajutor a corpului didactic. Din punct de vedere al pregătirii profesionale, statutul său s-a îmbunătăţit prin ridicarea şcolii normale la patru, la cinci şi apoi la şase ani de studii, prin cercurile culturale, prin conferinţele învăţătoreşti judeţene şi congresele generale. Este de menţionat şi de subliniat chiar o prevedere din programa şcolii normale : introducerea, prin aceasta, a unui obiect special de studii : „Datoriile învăţătorilor". Acesta era menit ca să pregătească pe învăţător, încă din şcoala normală, pentru misiunea sa. Prin aceasta şi prin pregătirea şi perfecţionarea la locul de muncă, dacă putem spune astfel, învăţătorul haretist se îmbogăţea cu o funcţie nouă. El nu mai era numai învăţător, cadru didactic, ci devenise ceva în plus : activist cultural. Mai tîrziu — mult mai tîrziu, în zilele noastre —, această funcţie nu va fi rezervată numai învăţătorului, dar la început nu se putea altfel, pentru că nu erau condiţii. Prin aceasta învăţătorul haretist, la vremea respectivă, îşi adăuga nu numai o funcţie, ci şi un prestigiu mai mare în sat.

Învăţătorii de astăzi, cînd se împlinesc 125 de ani de la naşterea lui Haret se pot mîndri şi ei cu înaintaşul lor şi, împreună cu noi toţi, pot aduce omagiul lor comemorativ celui care i-a ajutat să se înscrie în istorie prin exemplul lor.

CĂRȚI-IDEI

UN DICȚIONAR DESPRE PEDAGOGIE ȘI OAMENII DE ȘCOALĂ DIN ROMÂNIA *

În direcția unui permanent efort de răspuns la nevoia generală de esențializare și clarificare, pe care pedagogia o trăiește dintotdeauna, Editura didactică și pedagogică continuă seria unor inițiative remarcabile, punîndu-ne la îndemînă o nouă lucrare de sinteză *Pedagogi și oameni de școală din România*, mic dicționar alcătuit de Ilie Popescu Teiușan.

Dincolo de utilitatea indiscutabilă a unor lucrări cu un atare subiect, ținem să subliniem însă cîteva din nedumeririle pe care le provoacă modul cum este gîndită și alcătuită prezenta ediție, cu speranța că la o eventuală reeditare sugestiile noastre vor putea constitui și ele cîteva modeste puncte de reper.

Prima problemă care se impune atenției celui ce alcătuiește un astfel de dicționar este stabilirea listei de personalități asupra cărora urmează să se realizeze expunerea de idei și bibliografia. Dacă din acest punct de vedere ni se pare îndreptățit faptul că accentul este pus pe prezentarea acelor personalități care sînt mai puțin cunoscute publicului, socotim totuși că autorul, deși, după cum ne avertizează încă din prefață, s-a oprit premeditat doar asupra unui număr restrîns de pedagogi care activează în prezent, nu și-a stabilit un criteriu de selecție unic și adecvat, pentru a putea delimita științific în cadrul său. În consecință, selecția acestora apare eterogenă, cu omisiuni inexplicabile si prezențe care uneori nu se justifică prin unicul criteriu la care noi putem să aderăm : acel al meritului, al activității științifice.

Omiterea unor figuri din trecutul pedagogiei românești cel puțin la fel de meritorii ca multe dintre cele care au reținut atenția autorului ni se pare însă și mai regretabilă. Astfel : Vasile Sturza Dascăl Moldoveanul, care înscrie activitate de pionierat în primele școli românești din Ardeal, Banat și Bihor în a doua jumătate a secolului al XVII-lea, autor de bucoavne și al unui „Ciaslovăț" în 1695 ; Moise Fulea, ultimul director al școlilor românești reunite din Transilvania (1814—1850), autor, printre altele, al primei cărți (Sibiu, 1815) ce prezintă textul în paralel cu litere chirilice și latine — o bucoavnă ce are drept model un abecedar german ; Ioan M. Moldovanu (1833—1915), profesor și director al gimnaziului din Blaj, președinte al „Astrei", autor de manuale, care a redactat între 1876—1881 periodicul pedagogic „Foaia scolastică" ; Ioan Teodorescu (1841—1923), important autor de manuale școlare („Istoria românilor", 1876 ; „Limba românească", 1878 ș.a.) ; D. Cădere, cunoscut autor de manuale didactice și studii pedagogice ; Lazăr Petrovici, autorul unui cuprinzător „Compendiu de pedagogie" (Arad, 1880) ; Ștefan Kirițescu („Teoria educației după principiile lui Herbart", 245 p., 1901 ; „Chestiuni de psihologie aplicată la educație", 190 p., 1905 ; „Chestiuni de educație și de didactică experimentală", 236 p., 1907 ; „Autonomia învățămîntului" 52 p., 1932 ș.a.) ; C. Sporea („Didactica învățămîntului secundar", 1909) ; Th. Loewenstein („Școala și orientarea profesională" ; „Elemente de pedagogie sexuală" ; „Psihologia și pedagogia adolescenței") ; A. C. Teodorescu („Pedagogia și sistemele de educație în antichitate" ; „Pedagogia și sistemele de educație în secolul al XVII-lea" ; „Pedagogia și sistemul de educație în secolul al XVIII-lea" ; „Pedagogia și sistemele de educație în secolul al XIX-lea" ; „Curente și idei în secolul al XX-lea"), sau Ștefan Zeletin, cunoscutul sociolog, care în „Naționalizarea școalei" propune un model de sistem educativ, și mulți alții, ca să ne rezumăm exemplificarea la cîteva nume care ne răsar în minte aproape la întîmplare.

Dar, dincolo de aceste obiecții, cărora li s-ar putea imputa un presupus grad de subiectivitate, ținem să reliefăm deopotrivă existența unor erori strecurate în datele de prezentare propriu-zisă, a unor lacune de informație care cu un plus de documentare puteau fi îndepărtate sau a unor prezentări bibliografice anacronice, ce conduc la concluzii evident greșite. Așa, de exemplu, se afirmă că Onisifor Ghibu ar fi murit în anul 1973, cînd de fapt data exactă a dispariției acestuia este 31 octombrie 1972 ; despre lucrarea „Betätigung des Sinnessorgane" („Activitatea simțurilor în învățămînt") de G. Moianu se precizează că a fost tradusă și publicată în 1934, cînd în realitate data exactă este 1924 ; despre D. Eustatievici ni se indică că ar fi trăit în secolul al XVIII-lea lăsînd să se înțeleagă, ca și în alte cazuri, că nu există informații cu privire la datarea vieții acestuia, deși, fără prea mari dificultăți, s-ar fi putut identifica : 1730—1796 ; despre Vasile P. Nicolau ni se spune că ar fi fost „asistent al lui G. G. Antonescu la catedra de pedagogie de la Facultatea de filozofie a Universității din București (1932—1948), în paralel îndeplinind și alte sarcini didactice în învățămîntul secundar și superior", ca și cum cariera sa universitară s-ar fi încheiat ca asistent în anul 1948, cînd în realitate el a functionat pînă în ultimul timp la Institutul politehnic București etc.

Autorul ne precizează în prefață că în prezentarea lucrărilor s-a limitat, după cum este și firesc, la „operele reprezentative de pedagogie, lucrările didactice, manualele școlare elaborate...". Cercetarea bibliografiei evidențiază însă și aici lipsa total nejustificată a unor lucrări fundamentale pentru autori ca Zaharia Boiu, care în „Despre elementul național în educație" (1884) face una din primele încercări de sinteză asupra problemei educației în spirit național ; lui Onisifor Ghibu, care prin „Der moderne Utraquismus" (1910) își înscrie numele printre pionierii studiului bilingvismului

---

* Ilie Popescu-Teiușan, *Pedagogi și oameni de școală din România, Mic dicționar*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975, 191 p.

în educație (lucrarea este citată și în studiile străine ce se ocupă de cercetarea problemei), nu i se menționează și alte opere principale cum ar fi „Prolegomena la o educație românească" (1941), „Puncte cardinale pentru o concepție românească a educației" (1944) ș.a. ; G. Asian nu este menționat cu „Lecțiuni de pedagogie", Craiova, 351 p., V. P. Nicolau cu „Introducere în pedagogie", 248 p., 1942 etc etc.

Subliniem totodată faptul că de multe ori modul de prezentare a lucrărilor utilizează formulări ce lasă să se înțeleagă cum că lista acestora ar fi completă, cînd de fapt lucrul acesta nu este realizat. Un exemplu : I. Slavici care, deși pare prezentat exhaustiv, nu este menționat cu lucrarea „Povețe pentru buna creștere a copiilor", 167, p., 1897.

Nu de puține ori lipsesc din dicționar unele precizări utile pentru a se realiza o imagine exactă a contribuției autorului. Astfel, spre exemplu, despre „Lucrul manual educativ (cursuri)" de G. Moianu se subliniază apariția volumului din 1891, ignorîndu-se „Lucrul manual educativ", 63 p. și 72 p., București 1896, 1898, al cărui cuprins vorbește de la sine : Cursurile din 1890, Sibiu, din 1892, Sibiu, din 1894, București și cursuri ținute la diferite epoci și „Însemnătatea lucrului manual ca mijloc de educație și instrucție".

Dacă se face concesie menționării unor studii sau chiar unor articole, fără ca de multe ori acest lucru să fi fost impus de aportul științific deosebit al acestora, credem că era cu atît mai necesară înscrierea unor atari contribuții pentru autorii care și-au exprimat opiniile asupra problemelor educației numai pe această cale, neflind în acest domeniu, semnatari de volume. Să ne gîndim cei puțin la Eminescu !

Limitîndu-ne la această schițare a problemelor pe care le ridică cercetarea micului dicționar, cu regretul că spațiul nu ne permite o analiză substanțială a acestuia, apreciem că lucrarea profesorului Ilie Popescu Teiușan, dincolo de lacunele ce sînt în parte subliniate aici, are meritul unei opere de popularizare a pedagogiei românești în rîndul publicului larg, putînd fi consultată, nu de puține ori, cu un real folos, de către specialiști.

VIOREL MARIAN

EXPERIMENTAREA UNOR METODE NOI DE ORGANIZARE A CLASEI ȘI DE PREDARE *

Volumul *The Open Classroom — A practical Guide to a New Way of Teaching* de Herbert R. Kohl cuprinde concluziile, rezultatele unui experiment întreprins în scopul găsirii unor noi metode de organizare și predare, care să poată face față actualei crize prin care trece sistemul de învățămînt american.

De la început trebuie să precizăm faptul că experimentul, ca și metodele analizate și propuse, se referă la *clasă*, spre deosebire de Sistemul „open school" experimentat în Marea Britanie și care pune probleme mult mai complexe. În cadrul experimentului realizat de H. Kohl, profesorul lucrează cu clasa independent de restul cadrelor didactice, este izolat și — de cele mai multe ori — în conflict cu sistemul „autoritar" de predare și disciplină.

Autorul își propune să facă o paralelă între metodele tradiționale, pe care le consideră principalele responsabile de situația actuală, și metodele „noi", atît în domeniul predării, cît și în relațiile profesor-elev. Pornind în ordine cronologică, primul capitol tratează *Începutul anului școlar*. Bazîndu-se pe ideea că, indiferent de rezultatele anului precedent, elevii așteaptă cu plăcere un nou an școlar, H. Kohl recomandă o atitudine egală a profesorului față de elevi, fie ei „buni", „slabi", „indisciplinați" sau „problemă", subliniind că de multe ori o atidudine diferențiată, discriminatorie, duce la inhibiție, afectează activitatea elevului.

Un alt principiu menit să „libereze" clasa este acela de a lăsa elevilor libertatea de a alege locul în bancă și de a organiza clasa și sala de clasă după propria lor concepție, rupînd cu tradiția băncilor așezate în rînduri, cu catedra în față etc. Profesorul care preia clasa ar trebui, de asemenea, să apară în fața elevilor ca un om obișnuit, nu ca un „simbol", un „principiu" : un om cu problemele, intențiile sale, care este gata să accepte și sugestiile și sprijinul elevilor, fără pretenția de a dicta, de a impune un punct de vedere.

Capitolul al II-lea tratează problema *întocmirii planificărilor și a planurilor de lecție*. Ideea principală susținută de autor este că trebuie îngăduită o mai mare libertate față de programa analitică, o abandonare a etapelor orei tradiționale, posibilitatea devierii de la tema lecției, în funcție de interesul elevilor, și discutarea de subiecte înrudite sau derivate — prin asociație de idei — din tema inițială. În acest caz, planul lecției nu trebuie să fie un document birocratic sau imuabil, ci notarea a cît mai multor direcții de evoluție a discuțiilor, a multiplelor asocieri pe care profesorul poate să le prevadă că vor fi ridicate de elevi, a unor idei pe care profesorul însuși dorește să le sublinieze ; planul de lecție ar arăta astfel ca un exercițiu programat cu alegere multiplă. Se consideră ca un lucru esențial pentru eficiența și succesul orei ca profesorul să abandoneze ideea tradițională de a emite numai judecăți definitive și de a impune propriul său sistem de valori : în cadrul orei „libere" elevul are dreptul să analizeze problemele tratate, să-și expună punctul de vedere — chiar dacă acesta contrazice părerea profesorului —, să accepte sau să respingă o idee.

Cel mai interesant capitol al lucrării este capitolul al III-lea, care prezintă cîteva exemple de ore „libere", la diferite nivele : grădiniță, clasa I și liceu.

Pentru grădiniță sînt prezentate două activități, grădinița fiind — se pare — sectorul care se pretează cel mai bine la acest tip de oră. La prima oră, clasa este dotată cu aparatură diferită pentru cunoașterea mijloacelor de informare în masă ; copiii sînt lăsați să se uite la aparate, la pelicule de film, să încerce să picteze pelicula pentru a face un film, să asculte muzică și să danseze. Pentru a familiariza copiii cu mediul înconjurător și cu instituțiile locale, cea de-a doua oră se bazează pe observarea în prealabil a fenomenului (plimbări și vizite) și se realizează sub formă de improvizație teatrală. Ambele ore se desfășoară

* Herbert R. Kohl, *The Open Classroom — A Practical Guide to a New Way of Teaching*.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

într-o aparentă lipsă de supraveghere, profesorul intervenind doar la început — pentru a porni activitatea — și la sfîrșit — pentru a regrupa clasa.

Lecția de la clasa I are ca scop crearea deprinderilor de citire ; cînd exercițiile de citire tradiționale se dovedesc neeficiente, elevii fiind plictisiți, profesorul trece la un „joc", îngăduind elevilor neinteresați să treacă în altă zonă de activitate din clasă ; „jocul" de cuvinte evoluează în alcătuirea de propoziții, devine atractiv, distractiv și — în cele din urmă — atrage restul de elevi înapoi spre activitatea de bază.

La liceu este prezentată o clasă de fizică ; întreaga aparatură este expusă și accesibilă, iar tema discutată duce la asocieri cu alte domenii de studiu, elevii avînd libertatea de a ridica diverse probleme și de a verifica prin experiment propriile idei.

Capitolul al IV-lea *10 minute zilnic*, oferă o serie de sugestii pentru trecerea treptată de la sistemul de predare „autoritar" la sistemul „liber" ; începutul poate fi făcut, după părerea autorului, prin acordarea a zece minute din oră (zilnic) pentru activități adiacente temei discutate sau diferite de aceasta. Iată cîteva sugestii : discuții libere pe marginea lecției, lucrări personale pe aceeași temă, lucrări originale cu temă asemănătoare, activități la alegere sau de relaxare ; ideea principală este ca fiecare elev să desfășoare activitatea care îl interesează, fără a fi obligat să se alinieze celorlalți.

Problemele de disciplină fac subiectul capitolului al V-lea ; autorul este de părere ca toate problemele considerate ca încălcare a disciplinei în sistemul autoritar să fie tratate ca evenimente oarecare ce intervin în viață, să fie discutate, argumentate și explicate, în loc de a se aplica pedeapsa prevăzută de regulament ; tactul și intuiția profesorului au un rol deosebit în această direcție, Regulamentul existent în școală trebuie explicat, nu impus ca lege, iar clasa are dreptul să-și creeze propriile reguli privind raporturile între colegi, organizarea mobilierului sau a materialului de studiu. Ținuta și exemplul personal al profesorului, împreună cu libertatea de opinie sînt alte elemente esențiale în asigurarea disciplinei, fără constrîngere. Tot la capitolul disciplină sînt incluse și unele dezavantaje ale sistemului : zgomotul, aparența dezordine a clasei și atracția pe care o exercită noul sistem pentru elevii din clasele vecine, în care se folosesc metode tradiționale.

Capitolul al VI-lea se referă la *relațiile profesorului experimentator cu conducerea școlii* și cu restul corpului profesoral, în condițiile în care în restul școlii se continuă metoda tradițională ; se subliniază o serie de greutăți întîmpinate, probleme legate de lupta cu rutina, de lipsa de material didactic adecvat etc.

Lucrarea prezintă interes pentru cei antrenați în activitatea de învățămînt. Lăsînd de-o parte o serie de probleme legate sau generate de diferența de organizare a sistemului de învățămînt american față de cel românesc, precum și unele aspecte mai puțin acceptabile pentru practica de învățămînt de la noi, considerăm totuși interesante problemele privind : predarea pe scară mai largă a materiei pe baza interesului elevilor, folosirea pe scară mai largă a metodei intuiției și a descoperirii, predarea „pe viu" a unor teme (vizite, excursii), stimularea părerilor personale, a creativității și discernămîntului la elevi, toate bazate pe revizuirea vechii concepții privind relația profesor-elev.

Prof. SIMIORINA TOMULESCU

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

Intreprinderea de comerț exterior „Rompresfilatelia" și-a schimbat denumirea și adresa în ILEXIM — Departamentul export-import — presă, București, Calea Griviței nr. 64—66 P.O.B. 2001. Telex : 011631.

* *

L'entreprise roumaine de commerce extérieur „ROMPRESFILATELIA" a changé de nom et d'adresse : elle s'appelle à présent ILEXIM (Département presse import-export) et sa nouvelle adresse est :

București, rue Calea Griviței no. 64—66, P.O.B. 2001.

Telex :011631.

Les lecteurs de l'étranger peuvent s'abonner à la „Revue de pédagogie", à cette adresse.

Tiparul executat sub cd. 1004 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

I 4082.

revista de pedagogie

ANUL XXV

3

MARTIE
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
ŞI PSIHOLOGICE

1990 - IUL. 2005 1 IUL 2014

SOMMAIRE

Virgiliu Radulian et Mircea Ştefan — La fonction formative du loisir ● **Elvira Creţu** — La formation de culture générale des futurs enseignants et éducatrices ● **Mihai Peteanu** — Le Laboratoire de psychologie et de pédagogie, un centre d'expérimentation ● **V. Popeangă** — La pratique pédagogique et productive dans les lycées pédagogiques ● **Ion Nicola** et **Domnica Farcaş** — La formation docimologique des futurs enseignants ● **Marcela Peneş** — Le plus près possible du rythme de travail de chaque élève ● **Mihai Diaconu** — Les stratégies didactiques créatrices de l'enseignement de la langue maternelle dans l'enseignement de premier degré ● **M. I. Georgescu-Boştină, Constantin Dinu** — L'emploi de la problématisation réalisée à l'aide de la conversation éuristique dans l'enseignement de l'histoire ● **Ion Enache** — L'activité extrascolaire — individuelle et de groupe — pour l'assimilation des connaissances économiques ● **D. Muster, Ana Ispas, Simona Chiriţescu, Lucia Doina Tirca** — Le test docimologique à l'appui de l'activisation de la leçon ● **C. Comorovschi, G. Lăzărescu** et **C. Olăreanu** — Techniques de travail intellectuel chez les élèves de gymnasium ● **Simona Vornicescu** et **A. Ionescu** — Particularités de l'assimilation de certaines notions de physique dans la V-ème ● **Felicia Haica** — Amendements à l'activité de perfectionnement des cadres didactiques ● **Doina Tirea** — Le perfectionnement des cercles pédagogiques ● **Bernard Grigoriu** — Réflexions sur l'école de l'avenir ● **Simion I. Pop** — Le professeur Ioan Popescu de Coaş ● **Livres — Idées.**

CONTENTS

Virgiliu Radulian and Mircea Ştefan: The Formative Function of the Leisure Time ● **Elvira Creţu:** The General Culture Training of the Prospective Schoolmasters and Kindergarten Teachers ● **Mihai Peteanu:** The Laboratory of Psychology and Pedagogy, a Center of Experimentation ● **V. Popeangă:** Pedagogical and Productive Training in the Pedagogical Lyceums ● **Ion Nicola** and **Domnica Farcaş:** The Docimological Training of the Prospective Headmasters ● **Marcela Peneş:** Closer to the Working Rate of Each Pupil ● **Mihai Diaconu:** The Creative Teaching Strategies of the Teaching of Mother Tongue at the Primary Level ● **M. I. Georgescu-Boştină, Constantin Dinu:** The Use of Problematization Acquired by the Aid of Euristic Conversation in teaching History ● **Ion Enache:** The Extracurricular Activity — Individual and in group — in the Acquisition of the Economic Knowledge ● **D. Muster, Ana Ispas, Simona D. Chiriţescu, Lucia-Doina Tirea:** The Docimological Test in the Help of the Activization of the Lesson ● **C. Comorovschi, G. Lăzărescu and C. Olăreanu:** Tachniques of Intellectual Work to the Secondary School Pupils ● **Simona Vornicescu** and **A. Ionescu:** ● Particularities. of the Acquisition of Some Physics Concepts in the 5 th Form ● **Felicia Haica:** Amendments to the Activity of Training the Teaching staff ● **Doina Tirea:** The Improvement of the Pedagogical Circles ● **Bernard Grigoriu:** Reflections on the School of the Future ● **Simion I. Pop:** The Teacher Ioan Popescu din Coaş ● **Books Ideas.**

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ dr. IOAN CERGHIT, învăţ. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE:

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCĂ SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

4082

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 3 MARTIE 1976

CUPRINS

Virgiliu Radulian şi *Mircea Ştefan* — Funcţia formativă a timpului liber 3

LICEUL PEDAGOGIC — CENTRU METODOLOGIC

Elvira Creţu — Pregătirea de cultură generală a viitorilor învăţători şi educatoare 7

Mihai Peteanu — Laboratorul de psihologie şi pedagogie — centru de experimentare 11

V. Popeangă — Practica pedagogică şi productivă în liceele pedagogice 15

Ioan Nicola şi *Domnica Farcaş* — Pregătirea docimologică a viitorilor învăţători 19

ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

Marcela Peneş — Cît mai aproape de ritmul de lucru al fiecărui elev 22

Mihai Diaconu — Strategiile didactice creative şi studiul limbii materne în ciclul primar 25

M. I. Georgescu-Boştină, *Constantin Dinu* — Folosirea problematizării realizate cu ajutorul conversaţiei euristice în predarea istoriei 29

PERFECŢIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Ion Enache — Activitatea extraşcolară — individuală şi de grup — în însuşirea cunoştinţelor economice 33

D. Muster, *Ana Ispas*, *Simona Chiriţescu*, *Lucia-Doina Tirea* — Testul docimologic în sprijinul activizării lecţiei 37

C. Comorovschi, *G. Lăzărescu* şi *C. Olăreanu* — Tehnici de muncă intelectuală la elevii de gimnaziu 40

S. Vornicescu şi *A. Ionescu* — Particularităţi ale însuşirii unor noţiuni de fizică la nivelul clasei a V-a 44

26106

DEZBATERI

Felicia Haica — Amendamente la activitatea de perfecţionare a cadrelor didactice 51

Doina Tirea — Perfecţionarea cercurilor pedagogice 53

CONFRUNTĂRI

Bernard Grigoriu — Reflecţii asupra şcolii viitorului 55

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Simion I. Pop — Profesorul Ioan Popescu din Coaş 58

CĂRŢI — IDEI

Mia Dumitriu — Procesul literar în predarea literaturii . . 62

Marian Radu — Din istoria literaturii didactice româneşti . 63

Rodica Cocan — Literatura în şcoală 64

Vasile N. Uţă — Limbile moderne în şcoală 61

Gabriela Mitrănescu — Studii de psihologia învăţării 32

Anoca Dagmar — Antologie de texte literare slovace 61

Vasile Teodorescu — Dicţionarul explicativ al limbii române . . 64

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 3/1976 г.

ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИЯН и МИРЧА ШТЕФАН, Формативная функция свободного времени ● ЕЛВИРА КРЕЦУ, Общекультурная подготовка будущих учителей и воспитаниц ● МИХАЙ ПЕТЯНУ, Лаборатория психологии и и педагогики, центр экспериментации ● ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Педагогическая и производственная практика в педиуилищах ● ИОН НИКОЛА и ДОМНИКА ФЭРКАШ, Доцимологическая пдодготовка будущих учителей ● М. ПЕНЕШ, Ближе к рабочему ритму каждого ученика ● М. ДИАКОНУ, Творческие дидактические стратегии преподавания родной речи в начальных клссах ● М. И. ДЖЕОРДЖЕСКУ-БОШТИНЭ, К. ДИНУ. Использование проблематизации способом евристического разговора в преподавании истории ● И. ЕНАКЕ, Внешкольная индивидуальная и групповая, деятельность в усвоении экономических знаний ● Д. МУСТЕР, А. ИСПАС, С. КИРИЦЕСКУ, Л. Д. ТИРЯ, Доцимологический тест в помощи активизации урока ● К. КОМОРОВСКИ, Г. ЛЭЗЭРЕСКУ, К. ОЛЭРЯНУ, Техники умственной работы у учеников гимназия ● С. ВОРНИЧЕСКУ и А. ИОНЕСКУ, Свойственности усвоения понятий физики в V-ом классе ● Ф. ХАЙКА, Поправки и деятельности усовершенствования дидактических кадров ● Д. ТИРЯ, Усовершенствование педагогических кружков ● Б. ГРИГОРИУ, Рефлекции над школой будущего ● С. И. ПОП, Профессор Иоан Попеску из Коаш ● КНИГИ-ИДЕИ

FUNCȚIA FORMATIVĂ A TIMPULUI LIBER

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
Conf. univ. MIRCEA ȘTEFAN

Problematica timpului liber este astăzi obiectul de studiu a numeroase discipline ca și al cercetărilor interdisciplinare. Pentru pedagog prezintă un interes primordial faptul că petrecerea timpului liber, pe lîngă funcțiile de refacere a forțelor fizice și psihice cheltuite, de divertisment reconfortant și compensator al unor aspirații altminteri nesatisfăcute, îndeplinește în mod obiectiv și o funcție formativă, de dezvoltare. Constatarea larg demonstrată a acestei funcții ridică numeroase probleme educaționale privitoare la potențialitățile și resursele efectiv existente, la obiectivele pe care le putem urmări în valorificarea loisirului, la mijloacele și formele de acțiune conștientă care pot fi folosite pentru orientarea educativă a activităților din timpul liber, la educarea pentru timpul liber, la factorii care pot sprijini acest proces educativ, la evaluarea rezultatelor obținute, la integrarea acestui domeniu în sistemul structurat al influențelor educative. Și altele, desigur.

Problema utilizării timpului liber în scopuri educative nu este nouă ; ea capătă, însă, dimensiuni noi și coordonate noi în epoca revoluției tehnico-științifice, în pragul trecerii spre cel de-al III-lea mileniu.

Încă din antichitate s-a recunoscut că timpul liber oferă posibilități de dezvoltare, numai că ele erau rezervate unei mici părți a societății. Utopiștii Renașterii întrezăreau că această dezvoltare nu poate fi ruptă de cea pe care o realizează munca. Definind loisirul, enciclopediștii francezi includeau și pregătirea pentru folosirea rațională a timpului liber. Odată cu apariția marxismului a devenit evident că utilizarea forței formative pe care o deține timpul liber este în raport cu condițiile social-istorice ; însuși timpul liber are un caracter istoric, el fiind diferit de la o societate la alta sau de la o clasă socială la alta, în cadrul aceleiași societăți.

Clasicii marxismului, abordînd științific problema timpului liber, au scos în evidență rolul acestuia nu numai în refacerea după munca anterioară și în pregătirea pentru cea ulterioară dar și ca timp consacrat dezvoltării depline a individului. În „Capitalul" este urmărită lupta clasei muncitoare pentru „timpul necesar omului pentru cultură, dezvoltare spirituală, îndeplinirea unor funcții sociale, pentru relații sociale, jocul liber al forțelor vitale fizice și intelectuale" [1]. Este intuit aici un tablou vast al dezvoltării posibile în timpul liber. Se înțelege că această dezvoltare umană are, la rîndul ei, efecte importante asupra forței productive a muncii.

Înțelegerea marxistă a valorii social-educative a timpului liber ne ajută în abordarea creatoare a coordonatelor de astăzi ale pedagogiei loisirului. Într-adevăr, după cum constată și Erich Weber, timpul liber modern este un fenomen calitativ nou, care nu a existat ca atare în etapele istorice anterioare [2]. Progresul tehnic oferă o creștere tot mai accentuată a timpului liber ; se ridică cu tărie problema folosirii lui judicioase. Se diversifică neîncetat activitățile destinate timpului liber. Revoluționarea comunicațiilor de masă sporește și transformă căile loisi-

---

[1] Marx-Engels, *„Opere"*, vol. 23, București, Editura politică, 1966, p. 275.
[2] Erich Weber : *„Das Freizeitproblem"*, München-Basel, E. Reinhardt, 1963, p. 36.

rului. Procesul urbanizării aduce mutații atît în bugetul cît și în conținutul timpului liber. Se vorbește astăzi de o civilizație a loisirului[3], chiar despre o eră a loisirului[4].

Această evoluție nu este lipsită de contradicții ; fenomenele care o însoțesc nu sînt exclusiv pozitive. Adesea timpul liber nu este folosit ci „consumat", „devorat", risipit în vederea satisfacției imediate, a distracției cu orice preț. În unele părți ale lumii există o adevărată industrializare și comercializare a sportului, turismului, spectacolelor și altor forme de loisir. Se vorbește mult despre pericolul unei monopolizări a bugetului de timp liber de către mass-media și despre poziția de spectator sedentar în care este pus copilul în loc de a desfășura o activitate creatoare. Faptul este cu atît mai îngrijorător dacă ne gîndim la conținutul pe care-l oferă adesea, din păcate, mass-media : paradisul artificial al unei lumi a succesului facil, exacerbarea violenței, modelele negative. Uneori folosirea timpului liber obosește copilul în loc de a-l odihni fizic și mintal, îl limitează intelectul în loc de a-l lumina, îl înjosește în loc de a-l înnobila. Și astfel resursele formative puternice ale timpului liber acționează în alte direcții decît cele pe care și le-ar dori educatorul. Desigur, se amplifică informația, se dezvoltă interese, se desteaptă sentimente, se formează gustul — dar în ce direcții ? Educatorul de astăzi nu poate ignora această întrebare.

Apare evidentă necesitatea unei orientări educative a posibilităților formative ale timpului liber. Corabia timpului liber nu trebuie lăsată să plutească fără cîrmă. *O îndrumare educativă eficientă trebuie să-i ofere copilului busola timpului liber.* Aceasta nu înseamnă a limita independența lui în timpul liber ci dimpotrivă a permite afirmarea caracteristicilor sufletești proprii fiecărui copil. „Intenția educativă nu trebuie să impieteze asupra libertății individului ; ea trebuie numai să organizeze mediul din jurul lui, în care acesta va putea selecta posibilități de autoformare" [5].

Se înțelege că în societatea noastră direcționarea dezvoltării posibile în timpul liber se îndreaptă spre țelurile fundamentale ale educației socialiste. Programul este vast ; unele aspecte au mai fost discutate ; asupra cîtorva credem că ar mai trebui insistat.

Timpul liber ascunde mari resurse pentru o mai profundă cunoaștere și înțelegere de către copii și adolescenți a sensurilor dezvoltării sociale, a politicii partidului nostru. Activitățile specifice timpului liber pot contribui și ele, alături de procesul de învățămînt, la dezvăluirea perspectivelor luminoase ale făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și la antrenarea tinerei generații în munca dedicată acestei opere măreție. Timpul liber oferă nenumărate prilejuri de transpunere în viață a principiilor eticii și echității socialiste, de manifestare a cinstei, demnității, omeniei. El poate și trebuie să fie făgaș al educației patriotice și revoluționare, al promovării unei atitudini cetățenești înaintate. Prin toate acestea timpul liber formează convingeri și atitudini, aprinde idealuri de viață militante.

În acest cadru politic-educativ se înscriu numeroase alte valențe. Este vorba de dezvoltarea informației politice și științifice, de lărgirea orizontului de cunoaștere dincolo de granițele programelor școlare. Loisirul a fost și este izvor de cunoaștere, sursă a instruirii permanente și a îmbogățirii spirituale ; el satisface și în același timp amplifică setea de cunoaștere. El poate fi, totodată, prilej de transpunere în practică a cunoștințelor, de exercitare și înflorire a pasiunii pentru un domeniu sau altul al tehnicii, de formare a deprinderilor practice, aplicative.

În egală măsură el este domeniu de formare și dezvoltare a aptitudinilor și talentelor artistice, a gustului pentru frumos ; el permite formarea estetică nu numai expozitiv și contemplativ ci prin exercițiul artistic activ și creator în literatură, muzică, arte plastice etc. ; el poate asigura introducerea frumosului în atitudini, în comportare, în întreaga ambianță socială. „Dacă este adevărat că fără

---

[3] Joffre Dumazedier : *„Vers une civilisation du loisir ?"*, Paris, Ed. du Seuil, 1962.

[4] Denis de Rougemont : *„L'Ere des loisirs commence"*, în „Arts" din 10 aprilie 1957.

[5] Stanciu Stoian : *„Educație și tehnologie"*, București, Editura didactică și pedagogică, 1972, p. 179.

lecții sistematice nu putem înzestra tineretul cu o cultură estetică unitară și armonioasă, este tot așa de adevărat că fără activități culturale libere (desfășurate în afara clasei sau a școlii) nu-i putem asigura o cultură bogată și activă"[6].

Deosebit de bogate și puternice sînt resursele loisirului în direcția dezvoltării vieții comunitare, a interrelațiilor de grup. În grupurile de prieteni, de joacă, de vacanță, de vecinătate sau în alte forme de grupare informală a copiilor și adolescenților în timpul liber crește sociabilitatea, întrajutorarea și colaborarea prietenească și se lărgește sfera rolurilor sociale jucate. Grupurile informale pot fi teren de cultivare a respectului pentru normele conviețuirii sociale, ale comportării civilizate ; ele pot contribui la înlăturarea manifestărilor de egoism sau a tendințelor de izolare. Se înțelege că aceste valențe — ca și altele, prezentate mai sus — nu au totdeauna în mod spontan o acțiune pozitivă și că ele se manifestă ca rod al unei îndrumări educative adecvate.

Făcînd o sinteză a celor spuse putem afirma că activitățile din timpul liber, în concordanță cu cele din procesul de învățămînt, prin resursele lor specifice reprezintă un mijloc de integrare a copilului în mediul de viață al societății, al țării noastre. Ele îl leagă afectiv și activ de locuri și de oameni. Acțiunile extrașcolare organizate în timpul liber îl ajută pe copil să prețuiască lupta eroică pe care strămoșii săi au dus-o pentru libertate națională și dreptate socială, să-și însușească valorile morale, sociale, artistice create de popor. Jocul, cîntecul, poezia au fost mereu și trebuie să fie tot mai mult forme de trăire și exprimare a sentimentelor patriotice ale copiilor. Cadrul extrașcolar poate oferi satisfacția de a contribui la sporirea frumuseții și bogăției țării. Identificîndu-se și în acest cadru cu aspirațiile poporului, copiii și tinerii învață să privească spre viitorul țării, în care este înscris viitorul lor. Ei se inserează în șirul generațiilor. Cresc astfel nu ca oameni dezrădăcinați, care nu-și găsesc rostul, ci ca oameni cu rădăcini adînci în solul patriei lor, însuflețiți de nobile sentimente patriotice.

Îndeplinind astfel funcția formativă de dezvoltare a unor calități fizice și intelectuale, afective și voliționale și de conturare a trăsăturilor de caracter, timpul liber devine unul din factorii hotărîtori ai structurării personalității. Căci personalitatea, înțeleasă ca „un rezervor creator de valori" [7], nu se constituie numai în timpul de muncă petrecut în școală și apoi în producție, dar în bună măsură și în orele de răgaz, în formele de activitate cu colorit ludic. Credem că sînt încă departe de a fi valorificate pe deplin resursele de dezvoltare a creativității pe care le ascunde timpul liber ; el poate aduce o contribuție substanțială la formarea personalității creatoare pe care o solicită epoca noastră. Privind în perspectiva dezvoltării societății și a devenirii umane, ne exprimăm părerea că în viitor timpul liber de care dispune individul și felul în care îl utilizează vor deveni din ce în ce mai caracteristice și în același timp mai determinante pentru profilul personalității sale.

Ne-am propus să discutăm despre resurse ; ele nu pot fi, însă, sesizate și dezvăluite decît în măsura în care urmărim procesele educative care permit manifestarea lor, factorii educativi care le valorifică.

Pe primul plan punem rolul școlii. Procesul de învățămînt și întregul sistem educativ al școlii pregătesc copilul și adolescentul pentru petrecerea timpului liber prin interesele pe care le deșteaptă, prin valorile pe care le cultivă, prin gustul pentru frumos pe care-l promovează, prin atmosfera spirituală pe care o întreține. Totodată școala creează în interiorul ei și dincolo de zidurile ei un cadru adecvat petrecerii timpului liber, sub influența discretă dar reală a educatorilor. Cercetările au arătat rolul important pe care-l pot avea în această privință cercurile de elevi, bibliotecile și mai ales cluburile școlare [8].

Relația nu este, însă, univocă. Efectele formative ale timpului liber își exercită la rîndul lor o anumită acțiune asupra desfășurării procesului de învățămînt. Elevii vin din timpul liber nu numai recreați dar și cu mai multă informație, cu

---

[6] George Văideanu : *„Cultura estetică școlară"*, București, Editura didactică și pedagogică, 1967, p. 271.

[7] Dimitrie Todoran : *„Individualitate și educație"*, București, Editura didactică și pedagogică, 1974, p. 78.

[8] Anton Vasilescu : *„Timpul liber al elevului adolescent"*, București, Editura didactică și pedagogică, 1974, p. 69—94.

interese de cunoaștere, cu inițiativă mai vie, cu deprinderi aplicative, cu noi stimuli motivaționali ai învățării. Relația pedagogică învățămînt-timp liber va trebui să fie mai atent studiată în reciprocitatea ei.

În strînsă împletire cu școala acționează pentru organizarea timpului liber al elevilor organizațiile de copii și tineret. Ele inițiază o mare bogăție de acțiuni culturale, artistice, sportive, tehnice în școală și în afara ei. În organizațiile lor, copiii și adolescenții decid ei înșiși asupra petrecerii timpului liber, își organizează activitățile de loisir, își aleg conducătorii care acționează ca animatori ai acțiunilor extrașcolare. Esențial este că diferitele acțiuni menționate se desfășoară în cadrul moral-politic al unor organizații revoluționare de masă, în care copiii și adolescenții își fac ucenicia civică. Ceea ce imprimă organizația se manifestă și în petrecerea timpului liber în afara ei.

Numeroase probleme sînt legate de rolul familiei în organizarea și îndrumarea timpului liber al copiilor. Educatorii au încă de combătut anumite neajunsuri care se mai manifestă în unele familii : tutelarea excesivă a copilului, care astfel este izolat de viața socială înconjurătoare sau dimpotrivă, ignorarea de către părinți a felului în care copilul își petrece timpul liber. Este necesar ca familia să-l trimită pe copil în viață cu o anumită ierarhie a valorilor etice și estetice, cu o anumită independență în alegerea formelor de petrecere a timpului liber, cu o serie de deprinderi în acest sens.

În sfera preocupărilor pedagogice și a acțiunii educative practice credem că ar trebui cuprinși și alți factori social-educativi cu înrîurire asupra timpului liber al copilului : case de cultură, cluburi muncitorești, cămine culturale, asociații sportive, cercuri tehnice și aplicative, biblioteci, baze cultural-sportive, tabere de vacanță și multe altele care servesc drept cadru de petrecere a timpului liber. Un loc de prim ordin în acest cadru îl au casele tineretului și casele pionierilor. Multă atenție pedagogică trebuie dată, credem și rolului pe care-l joacă astăzi mass-media ca mijloc de loisir ; după cum nu trebuie uitată marea problemă a organizării vacanțelor școlare. Dar și alte mari probleme își așteaptă încă rezolvarea.

Valorificarea educativă a timpului liber presupune o temeinică pregătire și perfecționare a cadrelor didactice nu numai pentru conducerea procesului de învățămînt dar și pentru a fi animatori calificați ai activităților de loisir. Aceasta implică o bună cunoaștere a dinamicii grupurilor formale și informale dar și capacitatea de a-l înțelege pe fiecare copil în parte și a-l ajuta să se realizeze, de a-l entuziasma și a-i pune în acțiune imaginația și inițiativa. El însuși entuziast, înzestrat cu tact și echilibru, apropiat de copii și de interesele lor, avînd un orizont larg, dascălul modern trebuie să aibă, printre numeroasele sale atribuții și pe cea de mentor al grupului spontan, al grupului de joacă.

Pe prim plan stă problema pregătirii copiilor pentru loisir. Ne gîndim nu numai la o pregătire pentru petrecerea imediată a orelor libere, ci la o formare pentru viitor, tot atît de importantă ca și pregătirea pentru muncă sau pentru îndatoririle cetățenești. Este vorba de a insufla copiilor și adolescenților conștiința valorii bugetului de timp liber și a necesității de a-l valorifica plenar. Este vorba de a trezi interese cu scadență lungă, de a imprima criterii de apreciere a valorilor artistice și morale pentru ca generația care crește să poată rezista asaltului tentațiilor, să poată selecta între valori și nonvalori ; din acest punct de vedere este necesar nu numai să-l influențăm pe copil dar și să-l facem mai puțin influențabil, mai ferm în atitudine. Să-i cultivăm năzuința de a se cultiva, de a se autoforma, de a-și petrece timpul în mod elevat (ceea ce nu înseamnă mai puțin plăcut ci dimpotrivă).

În rezolvarea acestor probleme ca și a multor altora educatorul nu este singur ; el are aliați de nădejde în viața noastră socială. Factori educativi multipli acționează în direcția unui scop comun : formarea omului nou. Educația tinerei generații „este o sarcină esențială a partidului, a întregii societăți" [9]. Aceasta înseamnă că fiecare educator își are un loc anume în ansamblu, dar și că fiecare trebuie să-și acordeze munca cu a celorlalți factori educaționali, fiind astfel exponentul unității în diversitatea muncii educative.

---

[9] *„Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism"*, București, Editura politică, 1975, p. 138.

Liceul pedagogic-centru metodologic

PREGĂTIREA DE CULTURĂ GENERALĂ A VIITORILOR ÎNVĂȚĂTORI ȘI EDUCATOARE

Prof. ELVIRA CREȚU

Noile cerințe ale învățămîntului din țara noastră determină o sporire a exigențelor față de pregătirea educatoarelor și a învățătorilor. Problema este mult dezbătută, iar în ultimele decenii au fost emise multe ipoteze referitoare nu numai la conținutul învățămîntului pedagogic, dar și la structura școlii. S-au experimentat chiar variate formule, fie de prelungire a duratei pregătirii, fie de creare a unui nou sistem (Institutul cu durata de doi ani).

Cu toate acestea, se constată încă un oarecare decalaj între nivelul pregătirii absolvenților liceelor pedagogice și calitatea rezultatelor obținute de aceștia în activitatea instructiv-educativă. Este justificată, așadar, preocuparea crescîndă în direcția găsirii unor modalități menite să sprijine într-o mai mare măsură formația profesională a educatoarelor și a învățătorilor.

Ținînd seama de faptul că pentru profesiunea de educator este necesar un ansamblu de *aptitudini și atitudini* specifice, alcătuirea unui program judicios de cultivare a acestora, prin intermediul liceului pedagogic, într-un timp limitat totuși, pune evidente probleme [1]. Pe de o parte, mult discutata problemă a *culturii generale*, pe de altă parte, pregătirea psihopedagogică de profil și, în sfîrșit, pregătirea practică a acestora. Aceste componente se cer a fi astfel *dozate* și *ordonate* încît să favorizeze formarea *echilibrată*, *temeinică* a acelor capacități care să-l ajute pe învățător și pe educatoare să se *desăvîrșească*. Abordînd problema din punct de vedere al „culturii generale" consider că se impun cîteva precizări.

1. În primul rînd, în condițiile vieții contemporane, conceptul de cultură generală dobîndește alte semnificații față de trecut, iar pus în relație cu conceptul de cultură profesională dobîndește, de asemenea, alte semnificații. Este bine știut faptul că, aproape frecvent, noțiunea de cultură generală a fost — și mai este încă — utilizată într-un sens ce desemna o parte distinctă față de cultura profesională [2]. A menține însă disjuncția dintre cultura generală și cultura profesională riscăm, în cadrul oricărei profesiuni, iar în privința profesiunii de educator riscul este cu atît mai mare, cu cît educatorul își derulează pregătirea sa în cel mai complex domeniu de activitate umană. De altfel, una din cauzele care a generat

[1] Elvira Crețu, *În școala modernă, învățători cu pregătire modernă*. Gazeta învățămîntului nr. 993 din 1 mai 1969.
[2] Mircea Maliță, *Aurul cenușiu*, vol. I, Ed. Dacia, Cluj, 1971, p. 68.

unele neajunsuri în domeniul pregătirii educatoarelor și a învățătorilor a fost tocmai *compartimentarea* nejustificată a componentelor *fondului profesional* fără a se lua în considerație *unitatea.*

Astfel, pornind de la ideea că practica pedagogică joacă un rol important în formarea deprinderilor necesare activității instructiv-educative, multă vreme aceasta a fost dimensionată disproporționat față de pregătirea teoretică. Acest fapt a determinat nu numai un consum irațional al factorului timp și al factorului energie în cei patru, cinci sau șase ani de pregătire, dar a influențat într-un sens negativ convingerile elevilor din liceele pedagogice ajungînd să considere că *practica este totul.* Prin structura planurilor de învățămînt din etapa aceea, nu s-a putut oferi practicii pedagogice o bază unitară teoretică. Importanța pe care o prezintă o astfel de activitate în formarea educatoarelor și a învățătorilor este indiscutabilă. Contribuția nemijlocită pe care o aduce aceasta la întregirea pregătirii profesionale, creînd premisele deprinderilor didactice, constituie un element foarte important [3]. Aceasta impune însă asigurarea unui fundament științific, *multidisciplinar* care să reprezinte un antrenament informațional, prin intermediul căruia orice absolvent al liceului pedagogic să poată *evolua sigur și eficient spre desăvîrșire.*

Cît privește disciplinele de profil, de asemenea, se cer a fi fondate pe un *puternic trunchi de cultură generală,* căci cultura profesională nu prinde acolo unde nu este cultură generală [4]. Arătam mai sus că, separînd în mod nelogic cultura generală de cultura profesională, se ajunge la situația nedorită de a constata că, oricît s-ar prelungi durata liceului pedagogic, nu s-ar putea cuprinde tot ce s-ar cuveni pe linia culturii generale, tot ce-ar trebui în cadrul practicii pedagogice și tot ce ar fi necesar să se obțină prin disciplinele de profil. Considerăm deci, că eforturile ar trebui concentrate în *direcția alcătuirii unui program unic al dezvoltării personalității educatorului destinat grădiniței și ciclului primar.* Aceasta ar presupune restructurarea planului de învățămînt și a programelor astfel, încît, pe durata celor cinci ani de pregătire, elevilor din liceele pedagogice să li se asigure acele cunoștințe pilot, o sumă de *concepte instrumentale, modelatoare* [5], concepte care pot determina pe întregul parcurs al activității profesionale, noi achiziții, noi restructurări.

Operația ar trebui să înceapă, în acest caz, prin a preciza disciplinele de studiu și succesiunea acestora în șirul anilor de școală, pe de o parte, iar pe de altă parte, să se examineze cu mai multă exigență calitatea profesorilor din liceele pedagogice investiți cu misiunea de a *converti conținutul informațional în aptitudini și atitudini specifice.* Problema este complexă și ridică multe întrebări.

2. Dacă elevii din anii I—II ai liceelor pedagogice primesc o pregătire identică cu aceea a elevilor din treapta I a liceelor real-umaniste, și, dacă trecerea în treapta a II-a are loc pe bază de concurs. În cazul că da, atunci psihologia generală, chiar de s-ar trece în anul II, spre a repara greșeala care s-a comis prin coborîrea studiului ei în anul I, creează nedumeriri, cel puțin în rîndul acelor elevi care se îndoiesc de trecerea lor în treapta a II-a. Pentru aceștia este justificată întrebarea, de ce fac efortul, prematur, totuși să asimileze noțiuni dintr-un domeniu care rămîne inaccesibil vîrstei de 14—15 ani. (Mă gîndesc la faptul, că peste trei ani, se vor înscrie în liceul pedagogic elevi ai promoției școlarizate la 6 ani.)

Dar să admitem, că s-ar întocmi o astfel de programă care să „reducă" obiectul psihologiei la un mănunchi de concepte pe baza cărora viitorii învățători și educatoare ar putea înțelege toate problemele referitoare la dezvoltarea psihicului în ontogeneză și ar putea, de asemenea, înțelege bine, și problemele pedagogice implicate în procesul de modelare a preșcolarului și școlarului. În acest caz, cunoștințele de anatomia și fiziologia omului trebuie asigurate în *calitatea cerută de această situație.* Și cu toate acestea, trecerea în treapta a II-a fiind totuși o selecție profesională, încă rămîne nejustificată prezența psihologiei în

---

[3] Elvira Crețu, *Coordonatele și aria pregătirii practice a viitorilor învățători,* Gazeta învăț. nr. 1029, 13.II.1970.

[4] M. Maliță, *Aurul cenușiu,* vol. I, Dacia, Cluj, 1971, p. 69.

[5] *Ibidem.*

prima treaptă, dacă elevii nu sînt supuşi unei probe de verificare pentru treapta a II-a. Fără îndoială că amplasarea acestui obiect în anul II vine să întîmpine imperativul de a-i oferi pedagogiei din anul III suportul înţelegerii — şi e firesc să fie aşa. Dar elevii care s-au înscris în treapta I a liceului pedagogic şi au fost testaţi prin probe specifice (dicţie, canto, condiţie fizică) nu-şi mai pot explica, de ce după doi ani şi-au pierdut aptitudinile pe care le-au dovedit doar ? Rezolvarea problemei necesită o redistribuire a termenilor. Astfel, dacă se rămîne la actuala structură a liceului pedagogic şi se recrutează absolvenţi ai clasei a VIII-a, elevii care se orientează către liceul pedagogic *să fie înscrişi numai pe baza fişei de orientare şcolară şi profesională*. Obiectele de învăţămînt să rămînă cele propuse în proiectul de plan. Concomitent, atît elevii anului I cît şi cei din anul II să desfăşoare o activitate practică, în grădiniţe şi şcolile de aplicaţie, într-un număr de ore ce poate fi detaşat din orele prevăzute pentru practica productivă. Profesorul de pedagogie împreună cu educatoarele şi învăţătorii şcolilor de aplicaţie să organizeze activităţi speciale concepute astfel încît, conducerea acestora de către elevii liceului pedagogic să pună în evidenţă aptitudinile de care dispun. *Pe baza aprecierii acestor probe ca şi pe baza prelucrării rezultatelor unor chestionare aplicate elevilor din anul I şi II să se întocmească fişa de selecţie profesională* care, alăturată probelor existente — dicţie, canto, condiţie fizică — să dezvăluie profilul viitoarei educatoare sau a viitorului învăţător. Aceste probe să însoţească probele de verificare la : limba română, matematică şi psihologie. Candidaţii care fac faţă acestor cerinţe, pot trece în treapta a II-a.

3. *Disciplinele de profil* cer, de asemenea, o analiză în contextul preocupărilor actuale. Revenind la ideea enunţată mai sus, referitoare la relaţia dintre cultura generală şi cultura profesională, apreciem că este necesară o astfel de ordonare a disciplinelor încît cultura generală trebuie să sprijine în *mod substanţial asimilarea conceptelor din domeniul disciplinelor de profil.* În acest sens, un bun cîştigat îl constituie studiul disciplinelor filozofice şi economice. Sînt unele situaţii însă care se cer a fi corectate. De exemplu, logica este trecută în rîndul obiectelor socotite de cultură generală şi situată în anul V. Or, se ştie, că această disciplină este deosebit de importantă pentru formaţia profesională a educatoarelor şi a învăţătorilor. În practica pedagogică, chiar din anul IV, elevii liceelor pedagogice trebuie să sprijine, în activitatea cu elevii mici şi educatoarele în activitatea cu copiii din grădiniţă, pe instrumentele oferite de logică. Nici un domeniu nu oferă mai largi posibilităţi de aplicare a logicii, cum oferă procesul de învăţămînt. În lecţiile ţinute în cadrul şcolilor de aplicaţie, practicanţii sînt solicitaţi să conducă în mod conştient procesul elaborării reprezentărilor, a noţiunilor etc. Mai ales în ciclul primar, fiecare lecţie necesită o organizare conştientă a modului de antrenare a gîndirii. Viitorul învăţător trebuie să conducă procesul de formare a noţiunilor gramaticale, aritmetice, să ştie cum să intervină în a exersa gîndirea copilului în constituirea operaţiilor formale. De aceea, consider că locul logicii trebuie coborît în anul IV, odată cu începutul practicii pe obiecte, unde elevul practicant are prilejul să constate eficacitatea imediată a studiului acestui obiect. Mă refer, în special, la capitolele „Noţiunea" şi „Judecata". În acest caz, elevii n-ar mai privi acest obiect ca ceva decorativ, în ultimul an de studiu. Proiectul de plan menţine încă logica în anul V.

În acelaşi context, cred că este necesară o regîndire a studiului *istoriei pedagogiei.* Urmărind un şir însemnat de ani procesul formării gîndirii pedagogice şi al orizontului în care se mişcă aceasta, la viitorii învăţători, mi s-a oferit posibilitatea să conchid că, studiul istoriei pedagogiei este mai important decît bănuim. Acest studiu dă amploare pasiunii de educator, întregeşte convingerile şi îmbogăţeşte fondul profesional. Interpretarea adecvată a diferitelor sisteme de gîndire pedagogică, sau a unei epoci, deschide largi perspective către înţelegerea interdependenţei fenomenelor sociale şi a determinării acestora. Contactul elevilor din liceul pedagogic cu acest obiect marchează o structurare calitativă a convingerilor lor despre educaţie şi forţa acesteia, despre educator şi menirea sa. Istoria pedagogiei îndeamnă la cercetare, la reflecţie, este *sursă puternică de inspiraţie la elaborarea strategiilor pedagogice.* O contribuţie cu adevărat valoroasă ar aduce acest studiu dacă ar fi eşalonat în cîte o oră pe săptămînă în anii IV şi V. Ar

creşte substanţial fondul de cultură generală, iar problemele de pedagogie generală ar dobîndi un cadru mai larg.

O idee de mult vehiculată, dar rămasă încă la modul optativ, este aceea care se referă la necesitatea introducerii, în liceele pedagogice, a unui curs de etică. Fără îndoială că această disciplină ar ridica mai mult formarea conştiinţei profesionale a educatoarelor şi a învăţătorilor. De mai mare eficacitate însă, ar fi *deontologia* şi consider că n-ar mai trebui manifestate rezerve în această privinţă.

Cît priveşte numărul de ore afectat disciplinelor de profil, per total (616), ele relevă un statut minor faţă de matematică şi faţă de limba română luate împreună cu orele de „metodică" pe care le considerăm într-un număr mult prea mare. Cred că *extinderea studiului psihologiei* ar ridica simţitor pregătirea educatoarelor şi a învăţătorilor ; de aceea, în loc de o oră, cît este propus pentru anul III să fie acordate două ore.

S-ar putea ca această pledoarie în favoarea disciplinelor de profil să sugereze ideea supraîncărcării sau pe aceea a inechităţii prin raportare la obiectele de cultură generală. Menţinîndu-ne însă în sfera celor enunţate mai sus, referitoare la corelaţia ce se impune între elementele structurale ale fondului profesional, *structurarea întregului conţinut al învăţămîntului pedagogic pe un trunchi comun, cu largă deschidere spre noi achiziţii ar soluţiona atît problema supraîncărcării, care se menţine încă, cît şi problema unei pregătiri mai bune.*

4. Grupa disciplinelor socotite de cultură generală reprezintă aspectul care întotdeauna a creat probleme. Este unanim recunoscut, că educatoarele şi învăţătorii nu mai pot fi lăsaţi la un nivel redus de cunoştinţe generale, nu atît pentru faptul că s-ar diferenţia prea mult de celelalte categorii de intelectuali, ci pentru faptul că sarcinile instructiv-educative ce revin grădiniţelor şi ciclul primar, în ansamblul şcolii generale, obligă la o pregătire calitativ superioară faţă de aceea pe care o prezentau educatoarele şi învăţătorii deceniilor precedente. O sumară analiză a proiectului de plan pune în evidenţă o repartiţie de ore pe obiecte nejustificată, dacă ţinem cont de intenţiile care au stat la baza revizuirii planurilor de învăţămînt pentru liceele pedagogice.

Astfel, pentru studiul biologiei sînt rezervate doar 280 ore, în timp ce pentru „metodica" predării aritmeticii 336 ! Acelaşi statut s-a creat geografiei şi istoriei. Or, se ştie că, aceste obiecte sprijină întregul proces de formare a noţiunilor ştiinţifice la clasele I—IV. Majoritatea textelor studiate la lecţiile de citire chiar, îl pun pe învăţător în situaţia de a opera cu nenumărate noţiuni ştiinţifice. Restructurarea programelor ciclului primar, prin „simplificarea" multor noţiuni, îi creează mari dificultăţi învăţămîntului care trebuie *totuşi* să asigure caracterul ştiinţific al cunoştinţelor. Iată, de pildă, cunoaşterea mediului înconjurător, ca disciplină la clasa I (ca şi la grădiniţă), impune, atît învăţătorilor cît şi educatoarelor, o stăpînire temeinică a noţiunilor ştiinţifice din domeniul biologiei, căci forma simplă nu exclude exactitatea ştiinţifică. Aceleaşi probleme se pun şi pentru predarea biologiei la celelalte clase. Şi apoi, se mai remarcă încă o situaţie : atît formarea noţiunilor de biologie cît şi a celor de geografie necesită aplicarea unei metodologii didactice riguroase. Puţini absolvenţi ai liceelor pedagogice vor şti să organizeze experienţe în laborator ori pe lotul experimental, dacă nu vor primi încă din liceu îndrumările corespunzătoare. Mai mult, studiul biologiei, geografiei, istoriei, pe lîngă faptul că aducea cea mai mare contribuţie la formarea concepţiei ştiinţifice totodată, contribuie la realizarea acelui *trunchi de cultură generală, de care vorbeam mai sus* la care aderă toate conceptele din cadrul disciplinelor de profil.

Rezervînd istoriei un spaţiu prea restrîns şi eliminînd totodată şi istoria pedagogiei, cred că se va pune în pericol unul din aspectele foarte importante ale culturii generale, a celei profesionale şi chiar a formaţiei ideologice. Nu ştiu dacă studiul literaturii contribuie mai mult la formarea culturii generale decît cel al biologiei, şi nu ştiu dacă achiziţiile din domeniul literaturii îi sprijină pe învăţători şi educatoare tot atît de mult cît i-ar sprijini cunoştinţele de biologie, istorie şi geografie. Nu minimalizăm deloc rolul literaturii. Dimpotrivă. Dar luată împreună cu celelalte subdiscipline ale limbii române şi în special cu „metodica", consumă

un număr prea mare de ore în comparație cu celelalte obiecte : psihologia, pedagogia, biologia, geografia, istoria.

Schițînd un model de distribuire a obiectelor propuse pentru pregătirea umanistă și social-politică și a celor care vizează pregătirea științifică de bază ar pe orizontal, cît și pe verticală. Corelația însă nu trebuie pusă neapărat sub semnul trebui să se aibă în vedere cel puțin două aspecte : întîi, o perfectă corelație, atît echivalență. În al doilea rînd, conținutul fiecărui obiect ca și metodologia predării acestuia să aibă o implicație directă cu întregul proces de formare multilaterală a educatoarelor și învățătorilor și, totodată, să fie restructurate astfel încît să prezinte o *integrală valoare instrumentală*.

Dar, orice acțiune de reordonare a conținutului învățămîntului liceal pedagogic poartă în ea un postulat aproape : oricît de raționale ar fi planurile și programele, *valoarea lor reală este dată de cei chemați să le transpună în viață*. Informațiile prin ele însele, nu vor putea suplini niciodată profesorul. Căci profesorul nu-i formează pe elevii săi atît prin cunoștințele pe care le deține el ca profesor sau prin acelea pe care le transmite elevilor, ci prin modul de a-i solicita pe elevi la activitate, prin orizontul de cultură pe care îl deschide elevilor, prin modul său de a gîndi, prin întregul său comportament. *Ceea ce transmite profesorul elevilor săi este propria lui formație intelectuală, morală, estetică*. Privit în perspectiva școlii viitorului, mai ales profesorul care își desfășoară activitatea în liceele pedagogice, trebuie să se dovedească, în primul rînd, *ca model de cultură, specialist competent care are viziunea clară numai a specialității pe care o predă, dar care cunoaște, cel puțin în măsură egală, problemele de psihologia copilului și a adolescentului*[6]. Cît privește cultura generală, profesorul trebuie să stăpînească cunoștințele de circulație curentă din domeniul tuturor științelor spre a putea realiza *acele corelații rapide și spontane caracteristice omului cu o bogată cultură generală*[7].

LABORATORUL DE PSIHOLOGIE ȘI PEDAGOGIE — CENTRU DE EXPERIMENTARE

Dr. MIHAI PETEANU

Legarea învățămîntului de practică, de viață face indispensabilă prezența mijloacelor moderne prin care elevii pot lua contact prin diferite canale cu fenomenele chimice, fizice, biologice etc. pentru a le studia în structura lor intimă și în relațiile cu factorii lor cauzali. Tot mai multe sînt disciplinele care nu se mai predau deloc sau din ce în ce mai puțin în clase, ci în laboratoare special amenajate, înzestrate cu instrumentar, aparate, substanțe și materiale adecvate producerii și studierii fenomenelor în condiții experimentale. Elevii au în felul acesta ocazia să observe modul în care se produc diferitele reacții chimice, cum se separă sau se unesc diferite elemente componente ale corpurilor, acțiunea modificărilor

[6] N. Pandellara, *Școala medie și problemele didactice*, traducere E.D.P., București, 1972, p. 8—11.

[7] Em. Brandza, *Pedagogia școlară*, București, Editura „Cartea Românească", 1932.

de temperatură asupra formei și volumului acestora. Efectuînd disecții pe animale, studiind preparate de organe și țesuturi la microscop, făcînd observații în natură, ei ajung treptat să le cunoască tot mai bine, să le înțeleagă modul de viață, foloasele pe care le pot aduce.

Fără experiențele de laborator, fără observarea directă în seră, lot experimental sau colțul viu, predarea multor cunoștințe ar fi extrem de dificilă, iar elevii ar ajunge să înțeleagă cu mare greutate utilitatea și modul aplicațiilor practice în viață a acestor cunoștințe.

Elevii liceelor pedagogice, pe lîngă cunoștințele de cultură generală din domeniul matematicii, fizicii, chimiei, științelor naturale, ortografiei și gramaticii etc., trebuie să-și însușească și o serie de cunoștințe și să-și formeze priceperi și deprinderi de specialitate într-un domeniu fundamental pentru profesiunea lor : *viața psihică a copiilor.*

Viitoarele educatoare și învățători au una din cele mai delicate și mai de răspundere misiuni, aceea de a modela și de a forma personalitatea copiilor, aflați pe o treaptă de mare mobilitate și plasticitate, după modelul cerut și oferit de societatea noastră, a *omului integral și multilateral dezvoltat.* De la copilul reținut și fricos, nesigur pe mișcările și vorbele lui, impulsiv și egoist, gata să țipe sau să plîngă etc., care intră pentru prima dată pe ușa grădiniței de copii, la copilul de 6 ani ce pășește pe porțile școlii în clasa I, sau a celui ce încheie ciclul primar, există un drum anevoios și întortochiat în care fiecare pas al copilului trebuie supravegheat și îndrumat cu grijă de către educatoare sau învățător. Aceștia trebuie să cunoască foarte bine particularitățile psihice ale fiecărui an de vîrstă al copilului, să verifice în ce măsură copiii au atins un nivel de dezvoltare neurospsihică corespunzător cu etatea lor cronologică, să depisteze întîrzieri sau perturbații patologice, diferențiindu-le de cele normale, fiziologice. În funcție de diagnosticul stabilit, să-și organizeze acțiunea instructiv-educativă sistematică pentru noi acumulări cantitative și noi salturi calitative. Surprinderea momentului în care un copil de grădiniță este apt să treacă din grupa mică în grupa mijlocie sau din aceasta în grupa mare sau este maturizat pentru a deveni școlar etc. este tot atît de importantă ca și oricare moment din experiențele de chimie sau fizică în care elevii învață să surprindă modificările de la o culoare la alta sau de la o stare de agregare sau alta a materiei supuse acțiunii unor agenți chimici sau fizici. Numai că fenomenele psihice sînt infinit mai labile, mai dinamice, mai greu de urmărit și de influențat fără cunoștințe temeinice de specialitate, fără experiență îndelungată educativă. O educatoare sau un învățător în primul an nu poate depista, de exemplu, un copil cu întîrziere mintală ușoară de unul cu intelectul aflat la limita inferioară a dezvoltării, cele două cazuri fiind aparent foarte asemănătoare, dar deosebite calitativ unul de altul.

Dificultățile sînt cu atît mai mari, cu cît la diferențele naturale, ereditare dintre structurile neuropsihice ale copiilor de grădiniță sau de școală primară se adaugă și diferențele de mediu socio-cultural de proveniență. Cantitatea și calitatea cunoștințelor, exactitatea și fluența vorbirii, deprinderile igienice și de bună comportare, conduita în timpul jocului sau la masă etc. sînt tot atîtea criterii după care se apreciază calitățile psihice ale unui copil, nivelul lui de dezvoltare și de educare. Lipsa de experiență duce la regretabile confuzii și atitudini educative neadecvate, atunci cînd nu se acordă suficientă atenție factorilor de mediu social-educativi, influențelor pe care familia le-a exercitat pînă la intrarea copilului în grădiniță sau școală și pe care le exercită în paralel și de acum încolo. Influențele educative din primii ani de grădiniță sau de școală primară, trebuie să ducă la nivelarea diferențelor datorate influențelor mediului familial, creîndu-se condiții optime de dezvoltare pentru toți copiii, șanse egale de a-și dezvolta personalitatea pe multiple laturi : fizic, intelectual, moral, estetic etc.

Laboratorul de psihologie și pedagogie trebuie să fie un instrument didactic în mîna profesorilor de specialitatea respectivă din liceele pedagogice, cu același rol și funcțiune ca și laboratoarele de fzică, chimie, științe naturale etc., pentru aceste discipline. Laboratorul de psihologie-pedagogie nu trebuie să constituie un organism aparte de catedra sau catedrele respective, ci un organ al acestora, cu

care să formeze un sistem unitar. Şi nici nu trebuie să fie condus şi pus în funcţiune de către alte persoane decît de către profesorii care predau psihologia şi pedagogia în liceul pedagogic. În acest sens, considerăm că funcţia de bază a unui asemenea laborator este să ajute la predarea cunoştinţelor de psihologie generală, psihologia copilului şi adolescentului, pedagogie, metodologie etc., pe care elevii le vor înţelege şi interpreta mai uşor atunci cînd nu vor fi expuse „ex cathedra" — cum din păcate se mai face — ci prezentate ca fenomene cu anumită structură şi determinare cauzală. Utilizînd, de pildă, diferite instrumente şi aparate simple pentru depistarea pragurilor minime (acuităţi) ale diferitelor senzaţii (tabele optotipi, diapazoane, esteziometre, tabele pentru simţul culorilor etc.), profesorul de psihologie va uşura mult înţelegerea de către elevi a lecţiilor despre senzaţii şi apoi a celor despre percepţii, reprezentări etc. Testele psihologice de care dispune laboratorul nu vor fi folosite pentru a-i învăţa pe elevi cum să le mînuiască în diagnosticarea diferitelor însuşiri psihice (inteligenţă, memorie, atenţie, capacitate de învăţare etc.), pentru că sînt instrumente care pretind un nivel superior de pregătire şi specializare pentru a le putea aplica şi interpreta în mod corespunzător. Dar testele psihologice fie sub forma creion-hîrtie, fie sub formă de aparate, pot servi ca material didactic valoros profesorului de psihologie care predă despre procesele psihice, demonstrînd cu ajutorul testelor modul în care acestea se exprimă, putînd chiar fi măsurate. Elevii trebuie însă deprinşi cu alte metode de cunoaştere a copiilor (observaţia sistematică, conversaţia, analiza produselor activităţii etc.), care în condiţiile laboratorului de psihologie-pedagogie pot fi demonstrate şi exersate cu deplin succes.

Educatoarele şi învăţătorii trebuie să ştie nu numai cum să depisteze gradul de dezvoltare neuro-psihică a copiilor, ci şi cum să le dezvolte personalitatea. În acest sens, trebuie procedat activ şi conştient, ţinînd cont nu numai de particularităţile de vîrstă, ci şi de cele individuale care diferenţiază copiii între ei. În grădiniţă activitatea de bază în care se exprimă şi se dezvoltă personalitatea copiilor este jocul. În şcoala primară, jocul trece treptat pe locul al doilea, primul loc ocupîndu-l activitatea şcolară. Pentru ca să-şi atingă pe deplin rolul formativ şi instructiv, activitatea de joc şi şcolară a copilului trebuie să se desfăşoare constant şi metodic, după îndeobşte cunoscutele principii didactice. În permanenţă trebuie îmbinată acţiunea de diagnostic a gradului de dezvoltare psihică atins ca şi al nivelului de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi formate, cu acţiunea formativă şi instructivă adecvată pentru stimularea unor însuşiri întîrziate în dezvoltare, umplerea unor goluri în cunoştinţe, producerea saltului calitativ spre o nouă etapă, o nouă verigă a lanţului vieţii copilului spre treptele următoare.

Laboratorul de psihologie-pedagogie al liceului pedagogic trebuie să fie înzestrat cu un arsenal bogat de mijloace care să permită organizarea sistematică a activităţii de joc a copiilor, adecvat nivelului lor de dezvoltare şi scopurilor formative urmărite. Astfel, în secţia rezervată educatoarelor, laboratorul trebuie să dispună de materiale pentru desfăşurarea activităţii cu preşcolarii la capitolele din programă privind cunoaşterea mediului înconjurător, dezvoltarea vorbirii, formarea deprinderilor igienice şi de bună comportare etc. Între aceste materiale, în afară de diapozitive, diafilme, discuri, planşe etc., un loc important trebuie să-l ocupe jocurile şi jucăriile didactice, jocurile pentru familiarizarea copiilor cu alfabetul, cu diferitele socoteli aritmetice, jocuri de construcţie, microunelte de lucru, precum şi jocuri şi materiale pentru programul distractiv şi de recreaţie.

Secţia laboratorului destinată activităţii învăţătorilor trebuie înzestrată cu mijloace audio-vizuale, care să uşureze predarea şi înţelegerea lecţiilor, cu diferite modele, alfabetare, jocuri didactice, jocuri de construcţie, planşe, figurine, mape cu imagini, portrete, hărţi murale, albume şi mape, materiale didactice pentru predarea matematicii, ştiinţelor naturii etc., microunelte, materiale pentru organizat şezători, programe distractive, jocuri recreative etc. Materialele menţionate şi altele care se pot adăuga, trebuie să se găsească în grădiniţe şi în şcolile primare, iar viitoarele educatoare şi învăţătorii trebuie să ştie să le utilizeze în mod corect şi adecvat scopurilor didactice şi educative. În plus, aceste instituţii sînt dotate cu materiale şi aparate de tipul epidiascoapelor, retroproiectoarelor, magne-

tofoanelor etc., pe care tot personalul educativ trebuie să-l știe manevra și utiliza în cadrul procesului de instruire și de educare a copiilor.

În vremea noastră există o adevărată industrie a jucăriilor și jocurilor distractive pentru copii. Dacă scopul acestei industrii este să producă o gamă cît mai largă și mai variată de obiecte distractive, cît mai atrăgătoare și, pe cît posibil, adecvate vîrstei și nivelului de înțelegere a copiilor, cadrelor didactice din învățămîntul preșcolar și primar le revine sarcina să selecteze jocurile și jucăriile cele mai reprezentative și să-i învețe pe copii să se joace cu ele. Avîndu-le în laboratorul de psihologie-pedagogie, cadrele didactice de specialitate ale liceelor pedagogice trebuie să-i învețe pe viitorii educatori și învățători cum să clasifice jocurile și jucăriile și cum să le verifice eficiența formativă, gradul de adecvare la nivelul normal de dezvoltare al copiilor de o anumită vîrstă. În acest sens, *laboratorul* poate deveni un adevărat *centru de experimentare* la care participă în mod organizat elevii din ultimii ani, atît în cadrul lucrărilor practice de laborator cît și cu ocazia demonstrațiilor practice la lecțiile de psihologie, pedagogie sau didactică.

La fel ca în oricare cercetare experimentală, elevii trebuie deprinși să vadă fenomenul instructiv-educativ ca o înlănțuire de verigi în care acționarea asupra uneia într-un anumit fel, poate avea anumite repercusiuni asupra celeilalte. De exemplu, foarte mulți dintre noi am învățat alfabetul și cititul utilizînd abecedarul, folosindu-l un timp destul de îndelungat pînă ce am ajuns să cunoaștem literele alfabetului și să le citim integrate în cuvinte, cursiv, fără a reproduce în memorie, în mod mecanic, sunetele vorbite. Acum însă, copiii au încă înainte de a merge la școală jocuri alfabetice sau numerice prin care fără prea multă trudă învață literele, numerele, descifrarea cuvintelor etc.

Pornind de la o asemenea constatare, profesorul de psihologie sau cel de pedagogie, poate întreprinde cu elevii din liceul pedagogic experimente, în care se pornește de la o anumită *ipoteză de lucru*, se fixează *grupa experimentală* și *grupa de control*, *metodele de lucru*, iar după *desfășurarea experimentului*, se procedează la *analiza rezultatelor* și la *formularea concluziilor* în care se *confirmă* sau se *infirmă ipoteza de lucru*. Se poate porni, de pildă, de la ipoteza că utilizarea jocurilor didactice mărește randamentul activității învățătorului în predarea unor anumite cunoștințe. Se aleg în acest scop două clase paralele de elevi, una zisă experimentală la care pe lîngă predarea obișnuită la clasă a alfabetului, se organizează și jocuri didactice, cum este, de exemplu, „Alfabetul ilustrat". O altă clasă paralelă, zisă de control, este instruită după metodele obișnuite, folosindu-se numai abecedarul. După un timp anumit (aproximativ 2 săptămîni) se face o probă de citit la ambele clase și se notează și apreciază rezultatele.

Cu ajutorul jocurilor didactice copiii ajung să-și însușească un mare număr de cuvinte, denumiri de plante, de animale, de orașe, de rîuri, să-și dezvolte simțurile, spiritul de percepere și de observație, capacitatea de a discerne culorile, de a aprecia mărimile și distanțele, de a clasifica obiectele și fenomenele. Își dezvoltă dexteritatea manuală pe linia rapidității, preciziei și coordonării mișcărilor, își dezvoltă însușirile intelectuale, simțul estetic, trăsăturile de voință și de caracter.

În variata și complicata lor activitate, educatoarele și învățătorii trebuie să știe utiliza nu numai jocurile și jucăriile didactice, ci și pe cele de mișcare, ce dezvoltă la copii motricitatea, sistemul loco-motor, organismul întreg. Profesorii de gimnastică din liceele pedagogice trebuie să-i învețe pe elevi tehnica gimnasticii, a jocurilor sportive, a dansului etc., aplicabile la copii, pentru a le dezvolta aspectul fizic al personalității lor.

Audițiile muzicale, cîntecele, jocurile deprind copiii cu simțul ritmului, al armoniei, le dezvoltă auzul muzical. Colorarea figurilor desenate, desenul, mulajele din lut sau plastilină, decupajul și lipirea figurilor etc., dezvoltă latura estetică a personalității la a cărei formare contribuie și povestirile, basmele, dialogurile care trezesc emotivitatea și imaginația.

Activitatea în colectiv fie ea joc sau participare la activități instructiv-educative obligatorii, disciplinează copiii, le formează stăpînirea de sine, perseverența,

răbdarea, respectul reciproc, sentimentul de prietenie și de întrajutorare reciprocă, cu alte cuvinte trăsăturile de voință și caracter de la baza laturii morale a personalității.

Jocurile de construcții din material lemnos sau metalice, din material plastic, jocurile de asamblare de mașini, figuri geometrice, mozaic, utilizarea unor microunelte cum este războiul de țesut, mașina de cusut, ghergheful, mașina de imprimat, uneltele de grădinărit, precum și activitățile practice de tipul decupajelor, cusăturilor simple, înșirării de mărgele etc., constituie tot atîtea mijloace pentru instruirea politehnică a copiilor încă din vîrsta lor cea mai fragedă.

Aflate la dispoziția elevilor școlilor pedagogice, toate aceste mijloace menționate, sistematizate și catalogate după rol și funcție în cadrul laboratorului de psihologie-pedagogie constituie un material valoros didactic și experimental, care mai mult decît orice predare teoretică — ce nu trebuie să lipsească nici ea — apropie pe viitorii dascăli de realitățile concrete și vii ale viitoarei lor activități profesionale cu copiii, care deși aparent trebuie să îmbrace haina jocului și a veseliei, este o muncă serioasă și grea, care reclamă pricepere, vocație și mai presus de toate, dăruire de sine. Jocul în grădiniță și în școala primară nu are un scop în sine. Educatoarea sau învățătorul nu trebuie să se joace cu copiii numai ca să-și petreacă timpul frumos, ci prin fiecare joc, fie el didactic, de mișcare, de formare a bunelor deprinderi etc., în fiecare moment trebuie să se urmărească formarea anumitor însușiri, eliminarea defectelor, dezvoltarea armonioasă și multilaterală a personalității copiilor, pe laturile arătate.

Laboratorul de psihologie și pedagogie din liceul pedagogic trebuie să devină centrul de experimentare în care elevii să deprindă metodele și procedeele cele mai adecvate cunoașterii și educării copiilor în perioadele cele mai importante ale vieții lor, în care din muguri trebuie să se dezvolte crengile și florile pomilor de soi, care vor duce la îmbogățirea și întărirea patriei noastre socialiste multilateral dezvoltate, cu cetățeni integri și ei multilateral dezvoltați.

PRACTICA PEDAGOGICĂ ȘI PRODUCTIVĂ ÎN LICEELE PEDAGOGICE

Prof. V. POPEANGĂ
Arad

Activitatea de modernizare și perfecționare a învățămîntului românesc determină o reevaluare a modalităților operaționale pe care liceul pedagogic le utilizează pentru formarea profesională a viitoarelor cadre didactice din grădinițe și ciclul primar al sistemului nostru de învățămînt. Căutările și renovările care se fac pentru a spori funcțiile liceului pedagogic cuprind în dinamica lor modalitățile de formare a comportamentului pedagogic al viitorului educator și de pregătire tehnică a sa. Practica pedagogică și activitățile tehnico-productive sînt cele două elemente de bază ale procesului de formare a comportamentului pedagogic și de pregătire tehnică a viitorului învățător. Fiecare dintre ele are resursele și funcțiile sale educative și de aceea renovarea lor are un caracter specific.

I. Coordonatele pe care le luăm în considerare pentru ameliorarea funcțiilor formative ale practicii pedagogice sînt : 1) întărirea rolului de școală model și

laborator pedagogic al şcolii de aplicaţie, 2) formarea pedagogică prin angajare în activitatea educativă, 3) extinderea cadrului socio-cultural în care se desfăşoară practica pedagogică şi 4) conturarea în practica pedagogică a unui cod deontologic al educatorului.

Şcoala de aplicaţie este cadrul instituţional în care se desfăşoară pregătirea practică a viitoarelor cadre didactice pentru grădiniţă şi ciclul primar. Ea îndeplineşte pentru elevii practicanţi rolul unei *şcoli model*, care le oferă imaginea unei săli de clasă decorată cu gust, modelul organizării activităţii zilnice cu clasa şi de îndeplinire de către învăţători a responsabilităţilor lor pedagogice. În dinamica vieţii şcolare şi în procesul de modernizare a învăţământului românesc şcoala de aplicaţie este un *laborator de experimentare metodică, de căutare a unor noi modalităţi de organizare a procesului de predare*. Ea îndeplineşte o funcţie de perfecţionare a învăţătorilor şi educatoarelor din judeţ. Realizarea în condiţii optime a acestor activităţi contribuie la crearea în cadrul şcolii de aplicaţie a unei atmosfere care sensibilizează pe viitorul învăţător şi-l face mai receptiv la căutările şi înnoirile pedagogice. Intensificarea în cadrul şcolii noastre de aplicaţie a căutărilor metodice şi organizarea unor lecţii deschise pentru învăţătorii din oraş a dezvoltat spiritul de curiozitate al elevilor practicanţi faţă de căutările metodice. Lucrările de diplomă pe care le elaborează absolvenţii şcolii, comunicările prezentate în cercuri sau în sesiuni ale elevilor şi lucrările publicate în revista şcolii, oglindesc în măsură mai pronunţată din an în an angajarea elevilor din anii IV—V în activitatea de investigaţie a fenomenelor educative. O altă direcţie în care trebuie să acţionăm în cadrul şcolii de aplicaţie este formarea deprinderilor de manipulare a mijloacelor audio-vizuale în actul predării. Şcoala de aplicaţie îndeplineşte un rol formativ în pregătirea profesională a viitorilor învăţători, prin atmosfera intelectuală de receptivitate şi disponibilitate din cadrul ei, prin atitudinea de căutare metodică a învăţătorilor şi profesorilor metodişti. Micile succese ale elevilor practicanţi în investigaţia fenomenului educativ îndeplinesc un puternic rol de întărire, adeseori decisiv, a atitudinii de abnegaţie faţă de şcoală

II. În structura practicii pedagogice desfăşurată de elevii liceelor pedagogice predomină observarea comportamentului pedagogic al învăţătorului şi a reacţiilor elevilor în timpul lecţiei. În structura tuturor formelor de practică pedagogică observarea actului educativ este predominantă, însă fenomenul se conturează mai pregnant în timpul practicii continue, care are valoarea unui stagiu la post. Din cele trei săptămîni afectate acestei forme de practică, elevii asistă în timpul practicii de o săptămînă de la începutul anului şcolar şi încă o săptămînă în timpul practicii finale de două săptămîni. Deci elevul din ultimul an de liceu pedagogic este angajat în activitatea de predare numai într-o 1/3 din timpul afectat acestei forme. În restul timpului el observă activitatea învăţătorului şi a colegului său repartizat la aceeaşi clasă a ciclului primar. Natural, numărul observaţiilor înregistrate de elevii care asistă la lecţiile colegilor lor sau ale învăţătorilor şcolii de aplicaţie este mare în raport cu timpul afectat pentru asistenţă. Valoarea lor educativă este însă mai redusă în raport cu propria activitate practică, deoarece aceasta pune pe elev să caute răspunsul metodic adecvat la situaţiile psihologice ivite în clasă şi la comportamentul elevilor.

Asistenţa la lecţii oferă condiţii de observare. Formarea deprinderilor metodice şi constituirea unui model de activitate didactică se realizează prin angajarea directă a elevului în activitatea respectivă. În acest sens considerăm că e utilă reorganizarea practicii pedagogice în cîteva direcţii. În primul rînd este necesar ca, după efectuarea activităţilor model şi a clasificării problemelor pedagogice ale lecţiei, elevii practicanţi să efectueze toate lecţiile din practica de o zi şi cea continuă. Volumul lecţiilor de probă va creşte simţitor şi va dobîndi varietate, în sensul că un elev practicant va fi pus în situaţia de a pregăti lecţii la toate obiectele din planul de învăţămînt şi de-a face faţă sarcinilor muncii în clasă într-o zi, o săptămînă şi două săptămîni. În al doilea rînd, modelarea comportamentului pedagogic al viitorului învăţător va deveni mai eficientă, dacă el va fi angajat încă din primul an de practică în organizarea activităţii clasei la

care e repartizat : pregătire a lecțiilor, activități în timpul liber, program prelungit, vizite și excursii etc. Învățarea prin observație — utilizată pe scară largă în practica pedagogică — va ocupa un rol mai redus în structura acestei activități, dacă în primul an de practică la o clasă va fi repartizat un grup mai mic de elevi și pe parcursul înaintării în activitate fiecare elev practicant va fi repartizat la o clasă. În acest mod, învățarea prin angajarea în activitate va fi predominantă, iar elevul va deveni subiect al activității de predare, nu observator al ei.

Planul lecției aparține trecutului, e o schemă cu valoare orientativă în ale cărei articulații nu pot fi integrate toate acțiunile clasei și conduitele atît de diverse ale membrilor grupului. În multe lecții ale elevilor practicanți am observat efortul pe care ei îl făceau de a schimba conduita clasei și de a integra acțiunile ei în structurile planului. Acest obiectiv determina rigiditatea lecțiilor și stările de tensiune ale practicanților. Perspectiva în care trebuie gîndită desfășurarea lecției este aceea a adaptării comportamentului pedagogic la situația reală a clasei, pentru a o înscrie pe traiectoria unei mișcări educative, pentru a o integra într-un efort creator, care să ducă la asimilarea cunoștințelor. Un comportament pedagogic adaptat capacităților intelectuale diferențiate din clasă și conduitelor deosebite ale grupelor valorice implică suplețe, capacitate de evaluare a situației și de decizie, de opțiune pentru una dintre alternativele metodice posibile. Stimulii diferențiați din clasă solicită diferențierea răspunsurilor educatorului. Dacă elevii formulează răspunsul dorit la întrebarea adresată clasei, dialogul cu clasa va continua în mod firesc. Dar dacă elevii nu pot formula răspunsul optim, cum vom proceda pentru a le ațîța curiozitatea și interesul, pentru a le menține încordată atenția ? Întrebările ne conduc în direcția unei pedagogii active și previzionale, care nu se împacă sub raport metodic cu structurile rigide, neflexibile ale planului. Pregătirea viitorilor învățători pentru lecții cu structuri flexibile, pe care nu le încep absorbiți de o metodă, se înscrie în efortul de lărgire a viziunii lor metodice și de formare a supleței și a capacității de a decide, care este metoda optimă în raport cu manifestările clasei sau ale unui grup de elevi. Privită din unghiul de vedere al diferențierii reacțiilor comportamentale ale practicantului la stimulii atît de diferențiați din viața clasei, asimilarea tehnicilor didactice și formarea priceperii de a conduce dialogul cu clasa ia forma unei învățări prin discriminare [1]. Reacțiile comportamentale ale viitorului învățător vor deveni mai suple, mai fine și mai nuanțate, dacă se va dezvolta prin activitate capacitatea sa de diferențiere a conduitei elevilor, a aptitudinilor și intereselor lor.

III. Formarea comportamentului pedagogic al viitorului învățător depinde de multe variabile : conduita copiilor, situațiile educative, create în clasă, atmosfera socio-culturală din școală și din localitate, influența educativă a familiei etc. Acești factori prezintă o mare diversitate și, împreună cu dimensiunile grupului școlar, personalitatea educatorilor și tradițiile educative dau școlii un anumit profil instituțional diferit de la școală la școală, de la o localitate la alta. După integrarea lor în profesiune, elevii liceului pedagogic vor activa în unități școlare cu particularități instituționale specifice și cu probleme pedagogice diferite de ale școlii de aplicație. Pentru a evita o formare pedagogică unilaterală, prin cunoașterea numai a mediului socio-cultural din școala de aplicație și a conduitei elevilor săi proveniți din mediul urban, este necesar ca pregătirea practică să se desfășoare într-un număr mai mare de școli, pentru a pune pe elevii practicanți să găsească răspunsuri metodice adecvate unor stimuli proveniți din medii socio-culturale diferite. Extinderea ariei socio-culturale în care se desfășoară practica pedagogică dincolo de școala de aplicație și de școlile din oraș se impune ca o modalitate optimă de pregătire practică pentru condiții cît mai diferențiate. În ultimii cinci ani de învățămînt elevii școlii noastre au efectuat practica de două săptămîni numai la școli din mediul rural. În acești ani am efectuat practica pedagogică la 20 de școli din județul Arad, care au pus pe elevii anului V să lucreze în condiții diferențiate în comparație cu școlile din orașul Arad. Unii au îndrăgit instituțiile respective și au solicitat repartizarea la aceste școli. Practica pedagogică la școli

[1] E. R. Hilgard, G. H. Bower, *Teorii ale învățării*, traducere din lb. engleză, E.D.P., 1974, p. 488.

din mediul rural pune pe elevii practicanți în situația de a activa în cadrul căminului cultural din sat și de a cunoaște metodele specifice de educație a adulților din localitatea respectivă. Practica pedagogică în mediul rural îndeplinește pentru liceul pedagogic și un rol orientativ în activitatea de formare a viitorilor învățători, arătînd direcțiile în care trebuie acționat, pentru a pregăti învățători care să poată învinge dificultățile ce s-ar ivi în activitatea lor din sat. Pregătirea viitorilor învățători pentru educația permanentă dobîndește caracterul unui prim examen practic cu prilejul practicii de două săptămîni.

IV. Exercitarea profesiunii de învățător sau educatoare este subordonată nu numai unor norme pedagogice, ci și unor norme și valori etice și culturale. Vocația de educator este confirmată de fapte în actul cotidian al exercitării ei. Manifestarea responsabilității față de copiii încredințați pentru educare și față de viitorul națiunii, a corectitudinii și principialității în relațiile cu elevii și părinții lor și a altor atitudini constructive care contribuie la modelarea psihică a elevilor solicită o formare morală prealabilă. De aceea, formarea profesională nu trebuie limitată la aspectele ei pedagogice și tehnice, ci lărgită, îmbogățită prin asimilarea normelor etice implicate de exercitarea profesiunii. Cunoașterea și exercitarea valorilor etice solicitate de activitatea educativă începe din primul an de liceu pedagogic.

Respectarea normelor de etică profesională se va accentua în cadrul practicii pedagogice și se va contura într-un cod deontologic. Relația educator-educat are profunde implicații etice, pe care viitorul educator trebuie să le cunoască din perioada formării sale profesionale. Spiritul de dreptate în relațiile cu elevii, responsabilitatea umană și socială a activității de educator, statornicia și dragostea în tot ceea ce el întreprinde pentru realizarea actului educativ conferă educatorului nu numai o autoritate profesională, ci și una funcțională, care se manifestă în relațiile cu copilul și care influențează pe elev prin respectul acordat de educator valorilor morale.

Practica pedagogică nu trebuie privită numai prin optica rolului ei în formarea comportamentului pedagogic. Ea e o modalitate de formare a personalității educatorului. În organizarea și desfășurarea ei accentul se va deplasa de la *învățarea prin observație* — urmărită în anul III și în asistențele la lecțiile model — la *învățarea prin exercițiu*, care va avea rolul precumpănitor în structura practicii pedagogice.

V. Introducerea activității productive în școala românească a contribuit la dezvoltarea funcției sociale a școlii. Liceul pedagogic va beneficia sub raport educativ de introducerea în planul de învățămînt a activităților tehnico-productive, în măsura în care vor fi valorificate resursele educative ale acestor activități pentru *formarea umană și profesională a viitorilor învățători*. Statutul liceului pedagogic în structura sistemului nostru de învățămînt ne obligă să luăm în considerare următoarele criterii de desfășurare a activităților tehnico-productive în cadrul acestei instituții : a) formarea tehnică e un element de cultură generală și un factor de integrare în mediul de înaltă tehnicitate al societății socialiste ; b) integrarea activităților tehnico-productive în procesul de formare profesională a viitorului educator și c) diferențierea pe grupe de ani de studii a activităților tehnico-productive.

Cultura omului contemporan are ca pe un element component al său cunoștințele și deprinderile polivalente din domeniul tehnicii. Mediul în care vor acționa viitorii învățători va avea ca o caracteristică fundamentală un înalt grad de tehnicitate. În această perspectivă trebuie privită introducerea activităților tehnico-productive și corelarea lor firească sub raport educativ cu celelalte discipline din planul de învățămînt. Întrucît, însă, elevii liceului pedagogic sînt tineri care s-au orientat profesional, perspectiva educativă din care trebuie să privim activitățile educative este aceea a educației prin și pentru muncă. Sub raport metodic, accentul se va pune pe manipularea în special a tehnologiei audio-vizuale, a tehnicii tipografice, electrotehnice și a aparaturii, care vine în contingență cu activitatea școlară. Grupele de fete vor fi orientate spre lucrări de croitorie, țesătorie și gospodărie. Inițierea elevilor în domeniul electrotehnicii va avea repercusiuni asupra formării lor profesionale. Școlile dispun de o aparatură tehnică bogată, care se va diversifica și îmbogăți în viitor. În orele destinate activităților tehnico-productive este necesar să deprindem pe elevi să monteze și să remonteze aparatele audio-vizuale, să detecteze defectele de funcționare și să le repare, pentru a le

repune în stare de funcționare. Formarea unor învățători capabili nu numai să manipuleze tehnica audio-vizuală, ci s-o și stăpînească, să-i detecteze penele și să-i redea funcționalitatea este unul din marile servicii pe care școala de azi le aduce celei de mîine. Noi nu pregătim viitorii învățători pentru o funcție tehnică de construire a acestei aparaturi, ci de utilizare și asigurare a funcționalității ei.

Activitățile tehnico-productive desfășurate de elevii liceului pedagogic vor avea resurse educative sporite, dacă organizarea lor va fi făcută în viziunea unei integrări profesionale. În această viziune, în primii doi ani activitățile tehnico-productive vor avea un caracter mai general, iar în ultimii trei ani de învățămînt vor fi mai direct legate de activitatea educatorului. În acești ani, accentul va fi pus pe croitorie, țesătorie, artizanat, confecționarea de material didactic, electrotehnică, manipularea tehnicii audio-vizuale. Scopul urmărit va fi formarea unui învățător care, pe lîngă abilități didactice, să dispună și de dexteritatea de a manipula și pune în slujba școlii și a învățămîntului tot ceea ce tehnica modernă a produs în domeniul culturii și al comunicației.

În liceul pedagogic se pot organiza ateliere de tîmplărie, în care să se execute lucrări adecvate operațiilor de trasare, tăiere, rindelare, îmbinare, încheiere etc. Aceste lucrări sînt necesare viitorului învățător pentru mici reparații în clasă. Un alt atelier necesar este cel de lăcătușărie, care ar contribui la pregătirea elevilor pentru lucrările mai complexe din atelierul de electrotehnică. În acest atelier accentul ar trebui pus pe manipularea aparatelor audio-vizuale.

Formarea învățătorilor în perspectiva viitorului este o preocupare statornică și nobilă. Ea ne obligă însă la definirea unor concepte și delimitarea modalităților de acțiune pedagogică. Acțiunile orientate în această direcție vor deveni eficiente, dacă elevul liceului pedagogic va cunoaște temeinic : *obiectul actului educativ* — copilul și clasa, *metodica actului de predare-învățare* și *tehnica modernă utilizată* în procesul învățării. De aci necesitatea unei practici psihologice, pedagogice și tehnice, unificată însă sub raport pedagogic prin finalitățile educative urmărite și prin integrarea tehnicii în conținutul culturii omului contemporan.

PREGĂTIREA DOCIMOLOGICĂ A VIITORILOR ÎNVĂȚĂTORI

Lector univ. dr. IOAN NICOLA
Profesor DOMNICA FĂRCAȘ

Una din calitățile care circumscriu atitudinea cadrelor didactice față de finalitatea procesului instructiv-educativ este concepția lor docimologică. Prin intermediul ei se reflectă în esență viziunea pedagogică a învățătorului asupra tuturor momentelor didactice pe care le parcurge într-o lecție, cît și a modului în care apoi fiecare lecție se corelează cu celelalte, din punctul de vedere al asigurării progresului pe linia asimilării cunoștințelor și a formării personalității copilului. „Profesiunea de educator al școlarilor de vîrstă mică este unică în felul său și reclamă tot atîtea calități — dacă nu chiar mai multe — ca profesiunea de medic ; sarcina învățătorului este însă mai delicată, căci el nu vine în contact cu adulții, egalii săi, ci cu copiii, ceea ce îi cere calități deosebite de abnegație, un ideal corespunzător cu funcția sa și căruia trebuie să-i slujească" [2, pag. 269].

Prin prisma celor de mai sus ne-am propus să întreprindem o serie întreagă de măsuri menite să contribuie la o mai bună pregătire docimologică a

elevilor din liceele pedagogice, încercînd totodată prin extrapolare, pornind de la cele constatate, să facem cîteva considerații asupra viziunii docimologice a învățătorilor. Experimentarea s-a desfășurat cu elevii din anii III, IV și V ai Liceului pedagogic din Tîrgu-Mureș, de-a lungul a trei ani școlari.

Referitor la măsurile întreprinse ele pot fi clasificate în două categorii : 1) inițierea și organizarea unor exerciții docimologice cu caracter formativ menite să asigure o pregătire docimologică corespunzătoare ; 2) integrarea acestei viziuni docimologice în contextul pregătirii psihopedagogice a elevilor din liceele pedagogice, astfel încît să se asigure condiții optime în vederea adaptării actului apreciativ la particularitățile muncii cu copiii din ciclul primar.

În legătură cu exercițiile docimologice pe care le-am întreprins, ele se pot eșalona pe o scară și se prezintă sub mai multe variante ; Varianta I a constat în introducerea autoaprecierii la lecțiile de pedagogie și psihologie ; după ce elevul răspundea, era solicitat să-și autoaprecieze răspunsul prin trecerea notei pe o foaie de hîrtie concomitent cu motivarea ei ; după aceea, profesorul anunța nota acordată și apoi se comentau cele două note ; Varianta a II-a aduce o operație în plus, în sensul că fiecare elev din clasă era solicitat să aprecieze răspunsul colegului său și să-l motiveze în același timp ; cele două variante le-am extins apoi și la aprecierea unor extemporale și teze ; Varianta a III-a am aplicat-o în cadrul practicii pedagogice, antrenîndu-i pe elevi în autoaprecierea lecției de probă sau în aprecierea lecțiilor ținute de colegii lor, notele fiind confruntate și comentate cu cele ale învățătorului clasei și ale profesorului de pedagogie ; Varianta a IV-a a fost aplicată cu ocazia ținerii lecțiilor model de către învățători ; în momentul ascultării școlarilor, atît învățătorii, cît și elevii practicanți apreciau, independent unii de alții, răspunsurile școlarilor și motivarea lor ; la analiză se discutau și notele acordate ; Varianta a V-a s-a folosit cu ocazia lecțiilor de probă ținute de elevii practicanți ; notarea școlarilor se făcea concomitent și individual de către elevul practicant, colegii săi care asistau, învățătorul clasei și profesorul de pedagogie. Aceeași variantă am folosit-o și cu ocazia corectării unor lucrări de control date de către elevii practicanți.

Prin toate aceste exerciții am urmărit, pe de o parte, aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice privitoare la aprecierea și notarea elevilor, iar pe de altă parte, familiarizarea elevilor — viitori învățători, cu cerințele și particularitățile acestor operații în activitatea cu copiii din clasele mici. După cum se observă, varietatea exercițiilor folosite, începînd cu cele de autoapreciere și terminînd cu cele de apreciere în condiții diferite, în toate cazurile cu motivarea respectivă, îi obligau continuu să aplice într-o situație concretă atît cunoștințele pe pedagogie, cît și cele de psihologie, favorizînd astfel formarea unor priceperi și deprinderi în acest sens, care integrate într-un tot, facilitează formarea capacității de autoevaluare și evaluare a activității didactice, trăsătură indispensabilă a personalității învățătorului. Afirmația este pe deplin justificată, dacă avem în vedere faptul că arta de a aprecia nu este o consecință firească a artei de a preda, prima comportînd calități deosebite față de cea de-a doua [5, pag. 134].

Înregistrînd, prelucrînd și analizînd rezultatele obținute în urma aplicării acestor exerciții, am desprins cîteva constatări care ne permit să facem reflecții privitoare la viziunea docimologică a învățătorilor, cu consecințele ei asupra activității pedagogice cu școlarii din clasele I—IV.

Comparînd unele rezultate ce vizează aprecierea în diverse situații (răspunsuri la lecție, extemporale, lecții de probă etc.) a propriilor colegi cu cele ce se referă la aprecierea școlarilor, în condiții similare, se observă o anumită corelație, mai ales în ceea ce privește motivarea notelor acordate, ea fiind mult mai evidentă în cazul celor două extreme — note mari și note mici. Presupunem că este vorba în acest caz de un transfer de exigență între două situații radical deosebite. Nu este exclus ca acest fapt să se fixeze și să devină o trăsătură a personalității sale, care să-și pună amprenta asupra activității ulterioare. Avem în vedere îndeosebi consecințele pe care le poate avea asupra copiilor care obțin rezultate slabe. Pentru a contracara un astfel de efect, am insistat asupra unor aspecte psihologice specifice atitudinii copiilor mici față de actul notării, cum ar fi neînțelegerea valorii reale a notelor obținute, unii fiind foarte sensibili, alții mai

indiferenți etc. În consecință, exigența are valoare pedagogică numai în măsura în care se adaptează și este în concordanță cu aceste particularități.

Aceeași constatare am desprins-o și pe baza prelucrării statistice a datelor oferite în cadrul variantei a V-a, apelînd la formula valorii medii a unei variabile aleatoare discrete. De cele mai multe ori, media elevilor practicanți era cea mai mică, fapt ce ne indică o exigență prea mare în comparație cu aprecierea profesorului metodist sau a învățătorului clasei.

Concomitent cu desfășurarea acestor exerciții, am aplicat spre sfîrșitul trimestrelor și a anului școlar și cîteva teste de cunoștințe (aritmetică și limba română), elaborate împreună cu elevii practicanți, cu care ocazie am sesizat un alt fenomen cu implicații mai profunde asupra aprecierii și notării elevilor din ciclul primar, fenomen pe care îl supunem atenției tuturor învățătorilor. Este vorba de neconcordanța dintre nivelul general real de asimilare și dezvoltare psihică pe care-l ating elevii pe parcursul anului școlar și nivelul ce rezultă din calcularea mediei aritmetice a notelor pe care le obțin, în sensul că acesta din urmă este de obicei mai mic. Considerăm deci că notarea curentă nu reflectă în mod adecvat transformările ce se petrec pe plan psihic, sau mai bine-zis, ea nu poate ține pasul cu aceste transformări. După cum se știe, dezvoltarea psihică are un caracter integrativ, or, media aritmetică a notelor corespunde unor efecte cumulative și nu integrative, mascînd astfel realitatea. Semnificația atribuită mediei, calculată în acest fel, nu este în concordanță cu ceea ce s-a întîmplat de fapt pe parcursul unui trimestru. Fenomenul se manifestă deosebit de la o clasă la alta, cel mai evident fiind în clasa I.

Corelînd această constatare cu cele menționate mai sus, în legătură cu aspectele psihologice ale notării, putem întrevedea profundele consecințe pe care le poate avea notarea asupra elevilor, cît și răspunderea pedagogică a învățătorilor față de acest act. Semnificația unilaterală a notei, nu numai pentru elev, dar uneori și pentru învățător, constituie sursa celor mai multe dezacorduri dintre cei doi poli, cu consecințe nefaste asupra dezvoltării personalității umane. Neputința copilului de șase ani de a-și aprecia propriile sale rezultate justifică această semnificație unilaterală, pe care el o atribuie notei, determinîndu-i în același timp reacții specifice, a căror gamă poate fi cuprinsă între indiferență și ostilitate.

Pentru a diminua efectele negative psihice și sociale ale unor astfel de fenomene, s-ar putea renunța la notare în primul trimestru din clasa I, aprecierea urmînd să se facă doar la încheierea trimestrului, printr-o singură notă la fiecare obiect, avînd în vedere cunoștințele asimilate și nivelul general atins de elev. Pe parcursul celorlalte trimestre, cu ocazia aprecierii și notării elevilor din ciclul primar, să se aibă în vedere într-o măsură mai mare progresul real înregistrat la obiectul respectiv, decît cantitatea de cunoștințe pe care o putem constata cu ocazia verificărilor curente. Ceea ce trebuie să ne preocupe în primul rînd este progresul înregistrat de către fiecare elev, oricît de infim ar fi el, iar o dată observat, el trebuie să se reflecte în notele pe care le acordăm. Testele de cunoștințe administrate în acest sens sînt instrumente indispensabile pentru învățător.

Munca de apreciere și notare a elevilor reprezintă una din componentele principale ale activității didactice, cu consecințe sociale, psihologice și pedagogice, fapt pentru care pregătirea docimologică a viitoarelor cadre didactice devine o cerință indispensabilă, în vederea unei bune pregătiri profesionale de ansamblu. Deoarece calitățile unui bun examinator nu sînt o simplă prelungire a calităților sale de bun profesor, după cum formularea lor nu poate fi lăsată pe seama unei practici empirice, așa cum se mai crede uneori, se impune ca pregătirea docimologică a viitorilor învățători să devină o latură a pregătirii pedagogice și de specialitate încă din perioada studiilor liceale.

BIBLIOGRAFIE

1. Chircev, A. (sub. red.), *Verificarea orală a cunoștințelor elevilor*, E.D.P., București, 1962.
2. Dottrens, Robert (sub. red.), *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970.
3. Fetescu, V., *Reacția afectivă a elevilor față de note*, „Revista de pedagogie, nr. 10/1967.
4. Muster, Dumitru, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, E.D.P. 1970.
5. Pavelcu, V., *Principii de docimologie*, E.D.P., 1968.

CÎT MAI APROAPE DE RITMUL DE LUCRU AL FIECĂRUI ELEV

Înv. MARCELA PENEȘ,
Școala generală nr. 190 — București

Studiul privind creșterea nivelului de pregătire al elevului și lichidarea repetenței la ciclul primar menționează, printre alte multe măsuri menite să asigure succesul la învățătură al tuturor elevilor, și problema respectării particularităților individuale ale elevilor, a ritmului propriu de învățare al fiecărui copil, pentru a asigura fiecăruia posibilitatea de a se pregăti și dezvolta la nivelul capacităților sale.

Practic, am urmărit problema sub două aspecte : 1) încadrarea tuturor elevilor clasei între limitele unui ritm de lucru normal și corespunzător cerințelor programei școlare pentru clasa respectivă ; 2) cunoașterea ritmului de lucru al fiecărui elev, respectarea acestei realități existente și care nu poate fi în nici un fel negată ; luarea unor măsuri menite să contribuie la ameliorarea fenomenului.

Cunoașterea posibilităților reale de lucru ale fiecărui copil este o condiție esențială de lucru. În funcție de aceste posibilități se pot urmări progresele fiecărui elev față de sine.

Acționînd diferențiat (în limitele unor posibilități pe care le oferă clasa cu 37 de elevi) am avut tot timpul în vedere ca prin diferite procedee de lucru folosite să nu măresc sau să mențin diferențele, ci să merg continuu spre îngustarea distanțelor. Astfel, am urmărit în permanență activizarea clasei în toate momentele lecției. La tablă, am făcut, de regulă, numai demonstrațiile necesare. Elevii urmînd să lucreze, apoi, fiecare în caietul individual. Am folosit 2—3 culori pentru a sublinia rezultate, concluzii, lucrări deosebite.

La limba română, de exemplu, elevii scriu în caiete planul de idei al unor lecții, paragrafe deosebite, fac transcrieri și copieri, selectează cuvinte și expresii pe care le includ apoi în propoziții formulate de ei, fac compuneri, rezumate, diverse exerciții, apelînd la vocabular sau dicționar.

În general, totul se face independent și apoi se verifică în colectiv. Numai după verificarea colectivă elevii pot să corecteze și să completeze lucrarea individuală. Ultimele corectări se pot face și în grupe mici de lucru (2—4 elevi). În felul acesta elevii, lucrînd direct cu cartea, învață să descifreze un text, dobîndesc diverse tehnici de activitate intelectuală care-i vor ajuta atît în activitatea școlară, cît și în cea viitoare. Fiecare elev are posibilitatea să lucreze independent și să capete un număr diferențiat de puncte în funcție de efortul făcut. Voi exem-

plifica cu un exercițiu dat la compunere, clasa a III-a. Exercițiul le cerea să caute însușiri ale substantivelor date.

	1	2	3	4
1) cer				
2) soare				

Unii elevi au găsit o singură însușire, majoritatea însă au găsit mult mai multe. Dau două exemple :

Eleva C. D.

	1	2	3	4
1) cer	senin	—	—	—
2) soare	mare	—	—	—

Elevul H. N.

	1	2	3	4	
1) cer	senin	ca o petală albastră	pătat de nori	limpede	
2) soare	strălucitor	bun	cald	darnic	zîmbitor

Diferențele sînt evidente, dar ele se încadrează totuși în limite normale. Prin comentarea temelor efectuate individual, elevii își spun părerea, corectează și completează lucrările, deci tema nu se oprește niciodată la stadiul unei simple activități independente și individuale, ci cunoaște și o altă etapă, aceea a completării ei cu ajutorul colectivului.

În exercițiile orale nu neglijez un amănunt important — respectarea pauzei de gîndire, după lansarea întrebării întregii clase (sînt elevi care numiți înainte de a se pune întrebarea nu se mai pot concentra) ; pauza de gîndire îi determină să-și ordoneze ideile și să dea răspunsurile cele mai bune.

La citire, în vederea accelerării ritmului elevilor care sînt mai lenți sau, dimpotrivă, pentru moderarea lui la cei repeziți, am folosit diferite modalități printre care : citirea de alternare a unui elev cu ritm mai rapid după care urmează altul cu un ritm lent, citirea în gînd a celor cu ritm lent, după cei cu ritm normal, citirea în șoaptă după același elev, declamarea colectivă. La dictare, atunci cînd ritmul de scriere diferă prea mult, folosesc dictarea ritmică, numărînd mișcările elevilor lenți, accelerînd-o apoi progresiv.

La aritmetică, de regulă, antrenez, de asemenea, pe parcursul lecției, toate categoriile de elevi, de cele mai multe ori, după cum urmează :

1 — Prezentarea cunoștințelor noi — cu ajutorul elevilor care se anunță ;

2 — Consolidarea acestor cunoștințe — a) inițial cu ajutorul elevilor care au înțeles ; b) — antrenarea majorității elevilor clasei ; c) — verificarea și ajutarea celor mai slabi ;

3 — 2—3 exerciții scrise de control pentru verificarea întregii clase ;

4 — Elucidarea unor greșeli tipice, oral, desprinse din exercițiile date — cu ajutorul tuturor elevilor ;

5 — Aplicarea procedeului de lucru studiat, în probleme și exerciții variate — cu toată clasa oral și scris ; — ajutarea în timpul lucrărilor scrise a celor ce întîmpină greutăți ;

6 — Crearea de exerciții și probleme asemănătoare sau rezolvarea după Culegere — cu cei cu un ritm mai accelerat de lucru.

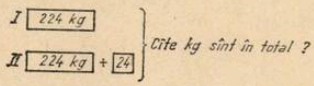
La sfîrșitul fiecărui capitol dau una sau două lucrări de control astfel : o lucrare de control imediat ce s-a terminat de studiat capitolul, pentru a constata greșelile elevilor, fac apoi orele de recapitulare prevăzute de programă pentru capitolul respectiv, insistînd asupra neclarităților constatate, după care dă cea de-a

doua lucrare, care se notează. În felul acesta, recapitularea nu se face după alegerea învățătorului, ci după nevoile clasei.

Pentru că munca independentă a elevilor ocupă un loc însemnat în oră, nu toate lucrările lor pot fi verificate de învățător. În acest caz, am recurs la autocontrol și control reciproc. Autocontrolul se face după fiecare lucrare independentă, în timpul afectat acestei etape importante a activității, iar controlul reciproc se poate folosi din cînd în cînd, vecinii schimbîndu-și caietele și subliniind (nu corectînd) greșelile colegilor, apoi, obligatoriu, caietele sînt văzute de învățător ; în cazul acesta, învățătorul face o dublă corectare : a efectuării temei și a felului cum a fost corectată.

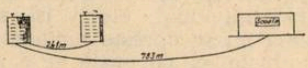
Greutăți întîmpină mulți elevi în rezolvarea problemelor. Desenul, graficul, schema vin să ușureze mult înțelegerea unor probleme de către toți elevii.

Iată schema unei probleme simple : (La un magazin sînt 224 kg. făină, la altul cu 24 kg. mai mult. Se cere să se afle totalul kg.)

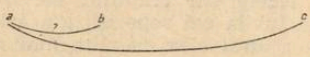


Se poate da această schemă, cerînd elevilor să compună ei o problemă după ea și apoi să o rezolve.

Se mai poate folosi desenul și în redarea problemei de mai jos.



Elevilor li se cere să pună întrebarea și să rezolve problema. Într-o fază mai avansată problema poate fi redată și așa :



Elevii trebuie să fixeze datele problemei astfel încît ele să poată permite o rezolvare corectă.

Sădirea încrederii elevului în puterile sale este un lucru deosebit de important la această vîrstă. Sînt cazuri în care încurajarea și acordarea încrederii schimbă foarte mult evoluția copiilor. Voi reda un aspect deosebit de semnificativ în acest sens. La o oră de compunere, trecînd pe lîngă elevul E. D., acesta mă întreabă dacă poate să scrie în compunere că „brazii din parc par niște oameni de zăpadă". Comparația mi s-a părut foarte frumoasă și am recomandat elevului să caute și alte asemănări și să le includă în compunerea sa.

Era fericit că merge pe drumul cel bun. A scris o compunere reușită. Iată ultima propoziție cu care și-a încheiat compunerea : „Copacii gem din adîncul rădăcinii".

În ora aceea clasa a trăit o adevărată cotitură în conceperea unei compuneri, își găsise un model chiar din rîndul ei. De atunci pretențiile sînt mai mari, căutările mai dificile, realizările mai apreciate.

Tocmai de aceea consider că e foarte bine ca învățătorul să rămînă la clasa lui pînă la terminarea ciclului. Numai așa munca are continuitate și eficiență. Numai așa învățătorul reușește să cunoască bine toți elevii, să-l ajute pe fiecare și să și-i apropie ca pe niște buni colaboratori în procesul atît de complex al formării lor.

STRATEGIILE DIDACTICE CREATIVE ȘI STUDIUL LIMBII MATERNE ÎN CICLUL PRIMAR

MIHAI DIACONU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

1. *Strategiile didactice — un mod nou de a privi problematica procesului de predare-învățare.* Strategiile didactice se pot defini ca „un moment al practicii pedagogice în care, pornindu-se de la anumite premise teoretice, de la evaluarea sistematică a resurselor de care dispune azi pedagogia, în materie de competențe sau de cunoștințe științifice ori tehnice, se ajunge la construirea de modele didactice coerente, caracterizate printr-un tip optim de raport între predare și învățare" [1].

Strategiile didactice, pe lîngă faptul că presupun folosirea datelor cercetării științifice obținute de către toate științele care studiază educația, sînt pe plan teoretic rezultatul abordării sistemice a procesului de învățămînt, unde termenul „sistem" este înțeles ca un ansamblu de elemente aflate în raport de intercorelație, a căror interdependență este subordonată unui obiectiv, unui scop al sistemului. A îmbunătăți sau a modifica efectele sistemului (de influențe pedagogice) înseamnă, deci, a interveni asupra diverselor elemente componente ale acestui sistem, precum și asupra dinamicii raporturilor lor de interrelație, în așa fel încît să se ajungă în final la rezultatul urmărit. Strategiile didactice apar ca fiind modalități de intervenție asupra sistemului didactic menit să îmbunătățească efectele acestui sistem. O analiză a sistemului didactic, înțeles ca un subsistem specific al sistemului de învățămînt, ne relevă următoarele elemente componente: a) obiectivele didactice în termeni de comportament final ce urmează a fi realizate; b) disponibilitățile elevilor de a realiza aceste obiective didactice; c) conținutul de învățămînt pe care se va structura activitatea didactică; d) activitatea profesorului în interiorul sistemului; e) materialul didactic și mijloacele de învățămînt disponibile; f) organizarea muncii (forme de organizare); g) comportamentele intermediare ale elevilor în diferite secvențe didactice; h) instrumentele de măsură și procedurile folosite [2].

În acțiunea de proiectare a unei strategii didactice fiecare element al sistemului sus-menționat dobîndește un conținut concret. Să presupunem, de exemplu, că obiectivul didactic pe care ni-l propunem spre realizare este ca elevii clasei a IV-a să întocmească o listă a însușirilor prin care se aseamănă doi eroi ai unor povestiri studiate în clasă. Astfel am dat conținut concret elementului (a). Dacă vom nota, de exemplu, că în clasa noastră jumătate dintre elevi manifestă nesiguranță în exprimarea unei păreri personale și deseori refuză să răspundă de teamă de a nu greși, am dat conținut concret elementului (b). Vom defini elementul (c) dacă vom menționa, de pildă, că elevii vor lucra cu textele povestirilor „Traian Vuia" și „Un explorator român în Antarctica". Proiectul de strategie poate prevedea apoi lucru pe grupe mici, ca formă de organizare menită să-i ajute pe copii să depășească mai ușor nesiguranța prin consultări reciproce, vizionarea unor emisiuni de televiziune, special create, prin intermediul cărora elevii își vor forma reprezentări concrete despre unele însușiri umane ale celor doi eroi.

Punctul de plecare în proiectarea strategiei didactice îl constituie necesitatea realizării unui anumit obiectiv didactic, iar punctul de sosire în urma aplicării strategiei, îl reprezintă realizarea obiectivului didactic propus. Proiectarea strategiei

---

[1] Aldo Romano, *Tecnologie didattiche*, M.P.I., 1973, Bologna, p. 72.
[2] *Ibidem*, p. 75—76.

didactice se deosebește de clasica întocmire a planului de lecție. În primul rînd, strategia vizează realizarea unui obiectiv didactic precis definit (operațional) [3]. Conținutul strategiei didactice este în mai mică măsură rodul „intuiției" profesorului și se fundamentează pe rezultatele cercetării pedagogice, ale cercetărilor de psihologie școlară, sociologie etc. În sfîrșit, spre deosebire de clasica „metodă" care presupunea ceva care se aplica întotdeauna și peste tot la fel, strategia este un mod de a influența care dorește să răspundă mai bine particularităților elevilor, situațiilor concrete în care se desfășoară activitatea de învățare etc. Conceptul de strategie didactică se deosebește de conceptul de „tehnologie didactică" fiind subordonat sferei acestuia din urmă. Strategia urmărind realizarea unui obiectiv singular, precis definit, totalitatea modelelor strategice folosite în studiul unei discipline s-ar putea defini „tehnologia didactică" a obiectului de studiu respectiv.

2. *Strategiile didactice creative — sistem de influențe educative menite să răspundă unor finalități prioritare ale învățămîntului contemporan.* În lumina celor arătate anterior, rezultă că în măsura în care se pot stabili mai multe tipuri de obiective didactice, se poate vorbi de mai multe tipuri de strategii didactice. Unii autori, luînd ca referință sistemul taxonomic al lui B. Bloom [4] relevă trei mari tipuri de strategii didactice : a) strategiile didactice imitative, care vizează obiective ce țin de memorare și simplă înțelegere ; b) strategii euristice care vizează capacitățile de rezolvare autonomă a problemelor ; c) strategii creative care își propun afirmarea originalității personale a elevului și se referă la realizarea obiectivelor didactice de tip „sinteză" și „evaluare" [5]. Strategiile didactice creative vizează, prin urmare, acele finalități ale învățămîntului contemporan care se referă la : educarea capacităților de a produce o lucrare personală, a capacității de a elabora un plan de acțiune care să satisfacă unele exigențe dinainte fixate, precum și a capacităților de a deduce un ansamblu de relații abstracte, de a induce o regulă, de a aprecia în ce măsură un material sau o metodă corespunde unor criterii etc.

3. *Obiective didactice la care răspund strategiile didactice creative în ciclul primar.* Cercetări care să ne pună în evidență conținutul muncii de educare a creativității la nivelul vîrstelor ciclului primar sînt destul de puține, dintre ele cele mai de reținut fiind cercetările lui Paul Torrance [6] ale căror rezultate ne vor sprijini în mare parte propunerile care vor urma. Munca de educare a personalității creatoare a copilului este o muncă de durată, care începe în primii ani de viață și se termină odată cu școala. Această muncă de educație nu se desfășoară la nivelul unei singure discipline școlare sau la anumite ore din programul zilnic, ci ea trebuie să se reflecte în toate acțiunile educative pe care le întreprindem. La nivelul învățămîntului elementar se creează premisele psihologice pe care se va consolida viitoarea personalitate creatoare a elevului. La acest nivel elevii trebuie să-și educe : 1) curajul de a-și exprima propriile idei, eliberîndu-se de teama paralizantă a criticii „altora" ; 2) sensibilitatea la o gamă cît mai variată de stimuli ambientali ; 3) tendința de a explora cu propriile simțuri obiectele înconjurătoare, de a le manipula, descompune, recompune etc. ; 4) obișnuința de a colabora cu alții la rezolvarea unor probleme (deschiderea spre cooperare) ; 5) deprinderea de a-și reține ideile (de a-și nota ideile) ca prim demers de educare a capacităților de autoevaluare creativă ; 6) deprinderea de a-și duce pînă la capăt ideile, de a-și dezvolta aceste idei ; 7) capacitatea de a critica constructiv și nu numai distructiv ; 8) deprinderea de a căuta răspuns la o problemă apelînd la cunoștințe din variate domenii ; 9) dorința de a cunoaște cît mai multe, din cît mai variate domenii ; 10) dobîndirea de cunoștințe elementare despre condițiile care favorizează creația originală ; 11) eliberarea psihologică de ideea „infailibilității" maestrului ; 12) deprinderea de a experimenta sistematic fiecare idee (clasa a IV-a) ; 13) perseverența în căutarea răspunsului la o problemă și deprinderea de a nu renunța

---

[3] Robert F. Mager, *Comment definir des objectifs pédagogiques*, Gauthier — Villars Editeur, Paris, 1971.

[4] B. Bloom, *Taxonomy of educational objectives*, David McKay Company, inc. New York, ed. nouă, 1965.

[5] Mauro Laeng, *L'educazione nella civilta tecnologica*, A. Armando, Roma, 1969.

[6] Paul Torrance, *Svilupare il pensiero creativo*, în Sidney J. Parnes, *Educare al pensiero creativo*, Editrice La Scuola, 1972. p. 67—86.

la efort pînă nu este găsit răspunsul ; 14) deprinderi de comportare menite să neutralizeze efectele invidiei colegilor în caz de reuşită (educarea comportamentului social al creativului) ; 15) educarea dorinţei de a-şi valorifica (materializa) ideile ; 16) dobîndirea de cunoştinţe elementare despre tehnica creaţiei. Examinarea soluţionării imediate, folosirea locului comun, folosirea metaforei (John Lincoln).

Pe lîngă aceste obiective, în cadrul orelor de limbă maternă, elevii ciclului primar vor trebui să fie ajutaţi să facă primii lor paşi în direcţia educării disponibilităţilor de a-şi exprima experienţa şi trăirile subiective. Se poate porni de la educarea capacităţilor de a exprima constatări simple, legate de asemănările şi deosebirile dintre obiecte şi fenomene, ajungîndu-se în clasele mai mari la capacitatea de a-şi exprima propriile trăiri şi sentimente (teama, bucuria etc.). Numeroase alte capacităţi indispensabile creatorului de mai tîrziu trebuie educate încă din ciclul elementar, în cadrul orelor de „citire". Astfel, în munca cu textul literar, se va căuta, treptat, ca elevii să devină capabili să surprindă şi să expună logic succesiunea evenimentelor prezentate, să surprindă şi să exprime raporturile dintre realităţile înfăţişate în text, să poată exprima într-o formă proprie (cu cuvintele lor şi în ordine nouă) conţinutul. Capacităţile psihologice de transfer al cunoştinţelor la domenii noi se educă în ciclul elementar prin punerea elevilor în situaţia de a explica cele citite făcînd apel la cunoştinţele lor anterioare. O deosebită importanţă în acest sens o are încurajarea elevilor de a dobîndi cunoştinţe din cît mai multe domenii. Folosirea primelor minute ale dimineţii pentru povestirea întîmplărilor de acasă şi din timpul liber, la clasele mici, rubrica de „curiozităţi" de la gazeta de perete, redactată de elevi, crearea unor „momente de informare" reciprocă, la clasele mai mari, iată doar cîteva modalităţi de a încuraja pe elevi să afle cît mai multe lucruri, pe care să le folosească în conversaţiile lor, în activităţile lor. Către clasele mai mari, învăţătorul va putea acţiona sistematic, în cadrul lecţiilor, în direcţia deprinderii elevilor de a apela la mai multe surse de informaţie pentru clarificarea problemelor apărute în discuţie şi de a opera cu informaţii de natură diversă (imagini, texte, mesaje sonore) şi de provenienţă diversă (lecturi, excursii etc.).

4. *Puncte de sprijin în proiectarea strategiilor didactice creative în ciclul primar.* Încă de la nivelul perioadei preabecedare învăţătorul va trebui să adopte o atitudine de *încurajare a ideilor îndrăzneţe* pe care elevii le pot emite în discuţiile pe marginea povestirilor, tablourilor etc. Majoritatea cercetărilor existente arată că învăţătorul cu cele mai bune rezultate în educarea creativităţii elevilor săi este învăţătorul „aventuros" care se arată în faţa elevilor a fi dispus să asculte orice idee, oricît de bizară, şi mai ales care este dispus să verifice împreună cu ei oricare dintre ideile de acest gen. Dincolo de o asemenea atitudine înţelegătoare şi atentă faţă de acest gen de idei, învăţătorul trebuie ca el însuşi *să ceară elevilor sistematic să emită şi să dezvolte idei noi* în timpul lecţiilor. Deşi este recomandat să nu se exagereze prea mult cu dificultăţile şi situaţiile problematice care solicită asemenea idei, totuşi ar fi bine ca cel puţin ocazional fiecare copil să fie pus în situaţia de a înfrunta probleme care îi angajează maximal imaginaţia şi ingeniozitatea. Învăţătorul care îşi propune să stimuleze creativitatea elevilor săi trebuie astfel să se autoeduce în direcţia unei atitudini de toleranţă şi simpatie faţă de elevii cu imaginaţie creatoare, consideraţi, nu de puţine ori, „năstruşnicii" sau chiar „turbulenţii" clasei, care, trataţi ca atare, ajung să-şi înăbuşe treptat elanul inventiv. Un cadru didactic care consideră că elevii trebuie să gîndească în mod obligatoriu aşa cum gîndeşte el, sau care impune elevilor să ajungă neapărat la formulările gîndite de el, va reuşi cu greu să promoveze creativitatea copiilor. O atitudine de libertate şi indulgenţă, cu o ghidare redusă la minimum indispensabil sînt factori de mare importanţă în activitatea creativă. „Dacă în *aprecierile* pe care le acordăm elevilor vom da importanţă în primul rînd ideilor originale şi învăţării spontane, elevii noştri se vor obişnui să conceapă idei originale şi să înveţe din proprie iniţiativă" [8].

Cercetările asupra personalităţii creatoare au relevat că ceea ce este caracteristic inventatorului este o *permanentă atitudine interogativă.* În primele clase,

[8] *Ibidem*, p. 83.

învățătorul va căuta să mențină vie tendința înnăscută a copiilor de a se interoga, de a pune întrebări, ajutîndu-i să încerce să răspundă la cît mai multe întrebări ale vîrstei lor. În clasele mai mari, pentru a menține vie o asemenea atitudine, învățătorul poate recurge la prezentarea de chestiuni controversate, la crearea de situații problematice etc. „Sensibilizarea" copiilor la problemele pe care le ridică realitatea înconjurătoare, acea calitate atît de necesară creației, este mult ajutată în ciclul elementar de acțiunile sistematice de *sensibilizare la o gamă cît mai variată de stimuli ambientali.* Cercetările lui Litwin (1956) au scos în evidență capacitatea superioară de stimulare a creativității pe care o au obiectele și realitățile înconjurătoare, atunci cînd elevii le percep în mod nemijlocit, față de situațiile în care aceleași realități le sînt prezentate prin intermediul tablourilor sau al descrierilor literare. Punctul de plecare în educarea sensibilității la problemele realității trebuie să fie, prin urmare, viața vie, direct observabilă, în prezentarea ei nemijlocită. Excursiile în natură, vizitele, își relevă astfel un rol deosebit în simularea imaginației. Treptat, elevii vor putea folosi ca sursă a imaginației lor creatoare și formele mijlocite de prezentare a realității.

5. *Un exemplu.* În cadrul lecției „Hunedoara, cetatea oțelului", la clasa a IV-a, ne-am propus, în mod experimental, spre realizare următorul obiectiv* : „pe baza cunoștințelor despre orașele țării noastre și în urma activității desfășurate în lecție, elevii să fie capabili să răspundă argumentat și în formă orală la următoarea întrebare : Prin ce se aseamănă și prin ce se deosebește orașul Hunedoara de alte orașe ale țării noastre ?. Performanța minimă acceptabilă este relevarea a cel puțin o trăsătură specifică și a două trăsături comune". Pe baza criteriilor furnizate de sistemul taxonomic Bloom, am apreciat că realizarea unui asemenea obiectiv presupune, în ultimă instanță, un comportament de tip „sinteză". Din punct de vedere psihologic, este vorba de deducerea unui ansamblu de relații abstracte printr-un efort personal de gîndire.

Elevii claselor la care intenționăm să experimentăm modelul strategic vizitaseră cel puțin două orașe ale țării noastre, în afară de orașul natal. Deoarece nici un copil nu vizitase orașul Hunedoara, iar textul din manual era destul de arid (după părerea noastră), baza motivațională a elevilor, necesară realizării acestui obiectiv era destul de scăzută. Pentru a potența această bază motivațională, am proiectat, pentru început, o situație problematică, mai apropiată elevilor noștri. După ce au enumerat, fiecare, orașele pe care le vizitaseră anterior, elevilor li s-a pus următoarea întrebare : „Prin ce credeți că se deosebesc între ele orașele pe care le-ați vizitat ?"

S-a creat o situație conflictuală, cauzată de faptul că nici unul dintre ei nu-și pusese anterior această problemă. Pentru a-i ajuta să depășească rapid blocajul creat de contactul cu problema și a-i determina să treacă la rezolvarea ei, li s-au proiectat cîteva diapozitive care prezentau comparativ, la început, unele edificii culturale ale orașelor vizitate, apoi aspecte din viața orașului, așezarea geografică a orașului etc. Elevii au ajuns să constate că orașele pe care le vizitaseră se deosebesc între ele printr-o serie de caracteristici legate de așezarea geografică, de ocupația oamenilor, vechimea orașului, prezența unor obiective economice specifice etc. S-a relevat existența unor asemănări care au fost consemnate, de asemenea, în urma unor discuții aprinse. Li s-a propus apoi elevilor cunoașterea orașului Hunedoara și li s-a prezentat problema conținută în obiectivul lecției. Textul din manual a devenit o sursă de documentare și a fost completat cu informațiile furnizate de către o emisiune TVS („De la plug la tractor") special creată. În scopul antrenării tuturor elevilor la rezolvarea problemei s-a adoptat forma lucrului în grup, fiecare grup încercînd să rezolve problema în maniera sa proprie. (Fiecare grup era alcătuit din patru elevi care ocupau două bănci vecine.) Ultima parte a lecției a fost rezervată confruntării concluziilor la care a ajuns fiecare grup. Concluzia exprimată de către fiecare grup a fost și un prilej de evaluare a gradului de realizare a obiectivului propus. Rolul învățătorului, în tot timpul lecției, a fost acela de dinamizator al discuțiilor, de îndrumător al activității fiecărui grup, de moderator și consultant.

---

* Lecția a fost ținută în anul școlar 1975—1976 la clasele a IV-a din Școala generală nr. 85, București, Școala generală nr. 122, București și Școala generală nr. 194, București.

FOLOSIREA PROBLEMATIZĂRII REALIZATE CU AJUTORUL CONVERSAȚIEI EURISTICE ÎN PREDAREA ISTORIEI

M. I. GEORGESCU-BOȘTINĂ,
CONSTANTIN DINU
Institutul de cercetări pedagogice
și psihologice

Pe baza experimentului desfășurat în anii școlari 1973—1975 și a sondajelor efectuate la clasa a IV-a * vom prezenta unele probleme privind metodele și procedeele pe care le socotim mai importante, metode pe care le-am folosit în predarea modernă a istoriei la această clasă.

În primul rînd, am urmărit să realizăm o strînsă corelație între metodele clasice, tradiționale și cele moderne. Din rîndul metodelor clasice am dat prioritate : a) *citirii explicative* în vederea formării deprinderilor de a lucra independent, de a folosi manualul și b) *conversației* cu accent pe *conversația euristică*, dat fiind valoarea pe care o are această metodă în formarea gîndirii elevilor.

Deși în trecut se considera că cea mai potrivită metodă pentru predarea istoriei la clasele mici este povestirea, noi considerăm că în prezent ea nu mai poate fi socotită ca fiind singura și cea mai importantă.

Încă de la această clasă se pune problema participării active a elevilor la lecții, avînd drept scop dezvoltarea gîndirii acestora. În consecință, ponderea cade atît pe metodele clasice specificate mai sus, cît și pe unele metode și procedee moderne, ca, de exemplu, problematizarea care, la această vîrstă, se realizează cu ajutorul conversației cu caracter euristic [1] și prin utilizarea permanentă a unor mijloace tehnice audio-vizuale (tablouri istorice, diapozitive, diafilme și filme), alături de ilustrațiile din manual.

Atragem atenția că, deși se cunoaște marea importanță pe care o au excursiile și vizitele la muzee în formarea reprezentărilor istorice, în lucrarea de față nu ne vom ocupa de acestea, ele constituind pentru noi probleme de cercetare în continuare. Deci, ne vom ocupa în special de problematizare și legat de aceasta, de conversația euristică.

Se știe că „problematizarea" constă în organizarea unor situații problematice care să-i oblige pe elevi ca pentru formularea răspunsului să facă apel la cunoștințele însușite anterior pe care să le valorifice în mod creator. Așa cum arată W. Okon — „o astfel de situație cere un efort real de gîndire, o tensiune cutezătoare și creatoare a imaginației, o observație selectivă și o concentrare a atenției mult mai mare" [2].

Practica școlară sesizează cîteva tipuri de probleme-întrebări folosite pentru :

— însușirea cunoștințelor noi ;
— pentru consolidarea cunoștințelor ;
— pentru recapitularea selectivă a cunoștințelor ;
— pentru aplicarea în condiții noi a unor cunoștințe etc [3].

---

* Acest experiment a avut loc la Școala generală nr. 122 din București, școală de bază a Institutului de cercetări pedagogice și psihologice — învățătoare tov. Diaconu Eleonora, iar sondajele la Școala generală nr. 1 din Oltenița și școala cu predare simultană din comuna Moara Domnească, ambele din județul Ilfov.

[1] A se vedea : V. Popeangă, N. Roșuț, G. Ștefan, *Metodica predării istoriei patriei. Manual pentru liceele pedagogice, I—IV*, București, E.D.P., 1974, p. 69.

[2] W. Okon, *Bazele învățării pe probleme*. Editura de stat pentru cărțile școlare, Varșovia, 1964, recenzie în „Revista de pedagogie", nr. 3, 1966.

[3] După conf. dr. Maria Giurgea, *Didactica generală*, curs pentru anul II pedagogie, Facultatea de filozofie, Editat de Centrul de multiplicare al Universității, București 1970.

În formularea întrebărilor se va avea în vedere ca acestea să fie accesibile, să fie puse în momentul cel mai potrivit, iar elevii să fie astfel conduși încît să se ajungă la creșterea independenței lor în modul de a gîndi.

Trecînd peste discuția dintre unii pedagogi cu privire la ceea ce este de fapt problematizarea — metodă, principiu, concepție sau modalitate pedagogică — socotim că, folosită la această vîrstă, ea trebuie să-și găsească locul printre metodele de predare, cu atît mai mult cu cît se realizează prin conversația euristică. Sub această formă, problematizarea nu este o metodă cu totul nouă. Ea și-a găsit și în trecut o aplicare în predarea istoriei la clasele mici, dar fără să aibă un caracter de generalizare.

Pe baza experimentului întreprins, vom da cîteva exemple de întrebări-probleme folosite la clasa a IV-a, realizate cu ajutorul conversației euristice. La lecția de recapitulare cu tema „Întemeierea primelor state românești" s-a pus problema : De ce românii din vechea Dacie nu au format de la început un singur stat, ci trei ?

La tema de recapitulare „Luptele de apărare împotriva cotropirii otomane", care a urmat după lecția „Ștefan cel Mare", li s-a cerut elevilor să răspundă la următoarea întrebare-problemă : Faceți comparație între bătălia de la Rovine și cea de la Podul Înalt. Ce observați ? Găsiți și alte exemple asemănătoare.

Pentru verificarea însușirii conștiente a noțiunilor de răscoală și război țărănesc, după lecția „Războiul țărănesc din Transilvania condus de Gheorghe Doja", li s-a cerut elevilor să facă diferența între aceste două noțiuni.

La temele despre Mihai Viteazul, s-a pus întrebarea-problemă : De ce unirea înfăptuită de Mihai Viteazul a durat atît de puțin ?

La tema „Dezvoltarea României după cucerirea independenței" s-a pus întrebarea-problemă : În ce scop clasa muncitoare și-a creat un partid al său ?, iar la lecția „Răscoala țăranilor din 1970" li s-au pus elevilor următoarele întrebări-problemă : Cine i-a sprijinit pe țărani în timpul răscoalei ? De ce ? Comparați răscoala din 1907 cu celelalte răscoale despre care ați învățat și arătați prin ce se deosebește de ele ? (Ce este nou ?).

La tema „România în anii 1918—1921", întrebarea-problemă a fost formulată astfel : Ce înțelegem cînd vorbim despre *creșterea luptei revoluționare a clasei muncitoare* ?

La tema „Crearea Partidului Comunist Român" s-au pus întrebările-problemă : Pentru ce luptau muncitorii sub conducerea P.C.R. ? Ce a însemnat pentru istoria poporului nostru crearea P.C.R. ?

La tema „Eliberarea României de sub dominația fascistă" li s-a cerut elevilor să răspundă la întrebarea-problemă : Ce înțelegeți prin *insurecție națională armată antifascistă și antiimperialistă* ?

La tema „Participarea României la războiul antihitlerist" întrebările-problemă au fost : Ce fel de război a fost, pentru țara noastră, al doilea război mondial între anii 1941 și 23 August 1944 ? Explicați de ce ? (Întrebarea se referă de fapt la conținutul primei lecții despre al doilea război mondial, intitulată „România în timpul celui de-al doilea război mondial. Tot la această lecție s-a pus întrebarea : Ce înțelegem prin *totul pentru front, totul pentru victorie* ?

La tema „România pe drumul construcției socialiste", elevii au fost întrebați : Ce înțelegem cînd spunem că, în țara noastră, *cultura a devenit bun al întregului popor* ? A doua întrebare-problemă : Ce înțelegem prin *revoluție socialistă* ?

Iar la tema „Muncind, întregul popor construiește o republică a progresului și a păcii", întrebarea : Pentru ce luptă țara noastră pe plan internațional ?

Studierea istoriei s-a încheiat cu o lecție de sinteză, la care s-a cerut elevilor să facă deosebirea între viața din România dinainte de 23 August 1944 și cea din anii construcției socialiste și, în final, să spună „Ce ne învață istoria patriei noastre".

Din cele cîteva exemple rezultă posibilitatea utilizării, la această clasă, în mod permanent și la toate temele a problematizării sub forma conversației euristice în care să se pună accent pe comparație. Rezultă, de asemenea, că această conversație euristică trebuie să se bazeze pe cunoștințele însușite anterior, obligîndu-i pe elevi să compare două sau mai multe fenomene istorice între ele, să arate

cauzele şi urmările lor şi să evidenţieze asemănările şi deosebirile dintre ele. Pentru a exemplifica modul cum se desfăşoară în clasă o astfel de conversaţie vom analiza întrebarea cu caracter euristic de la lecţia de recapitulare cu tema : „Luptele pentru apărarea independenţei naţionale". Întrebarea-problemă a fost formulată astfel : Faceţi comparaţie între bătălia de la Rovine şi cea de la Podul Înalt. Ce observaţi ? Găsiţi şi alte exemple asemănătoare !

Pentru a putea răspunde la această întrebare, elevii au fost obligaţi să facă apel la cunoştinţele dobîndite în lecţiile anterioare privind : a) cauzele acestor bătălii ; b) modul de desfăşurare ; c) caracterul lor — lupta de apărare a independenţei naţionale. La a doua întrebare, legată de prima (Găsiţi şi alte exemple asemănătoare), li s-a cerut elevilor să extindă aceste referiri la celelalte bătălii învăţate în cadrul istoriei României (în acest caz, luptele lui Vlad Ţepeş cu turcii), lărgind astfel sfera comparaţiei.

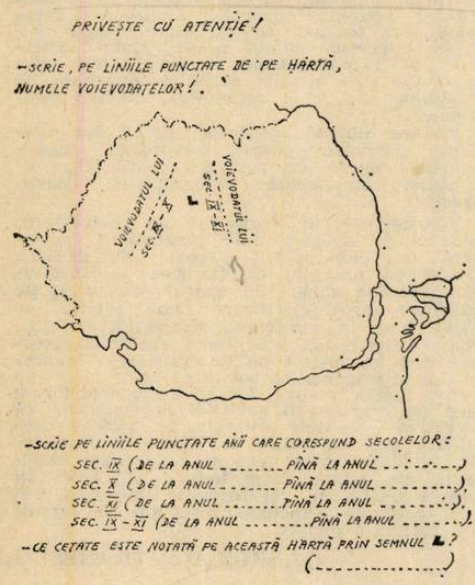
Pe această bază, răspunsurile elevilor s-au grupat în jurul ideilor : toţi aceşti domni au fost buni conducători de oşti ; au luptat pentru independenţa ţării şi libertatea ei ; au fost sprijiniţi de popor. Numai aşa se explică cum aceşti domnitori cu o oaste mică au putut învinge armatele otomane, totdeauna foarte mari. Elevii au subliniat, de asemenea, modul cum aceşti domnitori au ştiut să aleagă şi să folosească locul de luptă în favoarea armatelor noastre. În felul acesta s-a realizat şi corelarea cunoştinţelor de istorie cu cele însuşite la limba română — citire — (fragmentul din „Scrisoarea III" de M. Eminescu).

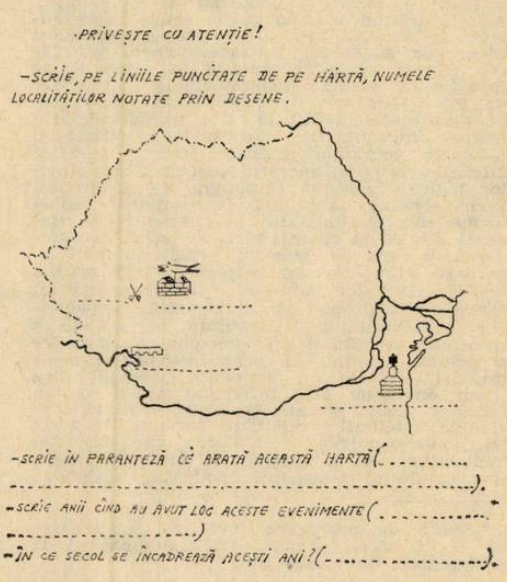
O altă formă pe care o îmbracă problematizarea în predarea istoriei la această clasă, cu toate discuţiile pe care le-ar putea ridica, socotim că este identificarea de către elevi a unui diapozitiv care înfăţişează o personalitate, o scenă de bătălie sau un alt eveniment, precizînd numele personalităţii sau bătălia la care se referă diapozitivul şi încadrarea în timp a evenimentului. Tot o formă a problematizării o constituie şi identificarea de către elevi a unor localităţi istorice cu ajutorul unor imagini date pe o hartă tematică (corelaţie cu geografia patriei), precizarea evenimentului istoric şi a timpului cînd au avut loc. (Vezi fişele).

Din cele arătate mai sus rezultă cîteva concluzii :

1. Metodele şi procedeele, utilizate în predarea istoriei la această clasă, trebuie să tindă la realizarea obiectivelor instructiv-educative urmărite.

2. Selectarea metodelor şi procedeelor de predare trebuie să se facă în funcţie de nivelul de dezvoltare a copiilor la vîrsta respectivă şi în strînsă dependenţă de conţinutul pe care îl predăm.





3. Combinarea creatoare a metodelor tradiționale cu cele moderne are efecte deosebite în însușirea cunoștințelor.

Dat fiind necesitatea de a da lecției un caracter cît mai intuitiv, pentru ca elevii să-și poată forma reprezentările necesare, se impune folosirea acelor metode și procedee care dau posibilitatea realizării acestor cerințe, în special *citirea explicativa*. În aceste condiții un aport important aduce folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne : diapozitive, diafilme, filme, alături de hartă, tablouri și ilustrațiile din manual. Astfel, metoda clasică — citirea explicativă — rămîne actuală, deoarece îi ajută pe elevi să înțeleagă și mai ales să sistematizeze conținutul celor învățate și să se deprindă să folosească manualul în mod independent. De asemenea, încă din clasa a IV-a, pot fi folosite forme de problematizare, cu condiția de a fi prezentate într-un mod accesibil elevilor la această vîrstă.

Înțelegerea faptelor, a evenimentelor și fenomenelor istorice — are loc cu eficiență, numai dacă acestea sînt plasate în timp și spațiu. Însușirea cronologiei, a unităților de măsurare a timpului și elemente ale benzii timpului, precum și plasarea lor în spațiu, pe harta istorică și geografică a României, nu trebuie să lipsească din cadrul nici unei lecții de istorie.

În vederea sistematizării cunoștințelor însușite la fiecare lecție, o pondere deosebită trebuie să se dea lecțiilor de recapitulare care duc la clarificarea, completarea și fixarea reprezentărilor istorice care le vor fi necesare elevilor în procesul de formare a noțiunilor istorice din clasele următoare. Însăși sistematizarea cunoștințelor într-o nouă formă este una din formele problematizării. De asemenea, se impune realizarea unei corelări strînse între lecturile cu conținut istoric din clasele a II-a și a III-a și învățarea sistematică a istoriei în clasa a IV-a, precum și o strînsă corelație interdisciplinară între temele de istorie, geografia patriei și literatura română.

STUDII DE PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂRII *

Apariția acestei lucrări este un eveniment important în cadrul psihologiei acțiunii. Ea face parte din lucrările care au un larg răsunet în didactică, inițiind o nouă direcție de aplicare a datelor psihologiei în învățămînt. Astfel, urmînd tradiția școlii active reprezentată de W. A. Lay, John Dewey, Edouard Claparède și Georg Kerschensteiner, ale căror lucrări au avut aplicări în procesul de învățămînt, studiile experimentale întreprinse de P. I. Galperin și colaboratorii săi abordează o problematică largă a psihologiei, prin prisma interiorizării acțiunilor materiale și formarea acțiunilor mintale (atenție, limbajul intern, deprinderi motorii, formarea structurilor logice, formarea noțiunilor de aritmetică, limbi străine). Abordînd problematica raporturilor dintre „învățare" și „dezvoltare", prezentă din ce în ce mai acut în psihologia modernă, o serie de cercetări privind o nouă abordare a raporturilor respective prin prisma teoriei acțiunilor mintale. Astfel, cercetătorii sovietici își propun să demonstreze capacitatea învățămîntului ca instituție socială de a transmite conținuturi și metode de însușire a acestor conținuturi prin intermediul unor grupuri speciale de activitate. Aceasta „întrucît omul nu este influențat social ca un receptor pasiv, ci este el însuși o ființă creată de totalitatea relațiilor sociale. În acest fel, toate genurile și modurile de activitate, înclinațiile, de la început și pînă la sfîrșit, sînt rezultatul însușirii modelelor sociale"... (V. N. Davîdov, p. 82). Deci, pentru psihologie și didactică se pune problema raporturilor dintre „instruire și formare". Învățămîntul trebuie să formeze omul prin mijloacele sale de instruire.

Ideea centrală a teoriei acțiunilor mintale este că experiența cognitivă și acțională a omenirii poate fi însușită de copil în procesul unei activități rațional organizate numai printr-o acțiune proprie. Acțiunea aceasta poate avea loc atît asupra unor obiecte materiale concrete, cît și asupra unor obiecte care pot fi materializate — prin obiect înțelegîndu-se deci tot ce există independent de conștiința celui care acționează, inclusiv conceptele.

Acțiunea umană, conform teoriei lui Galperin, cunoaște patru coordonate fundamentate : nivele de acțiuni ; plenitudinea operațiilor componente ; generalizarea ; asimilarea.

Experimentele întreprinse de cercetătorii sovietici pe această linie prezintă o importanță deosebită pentru școală. Ele demonstrează că procesul de însușire a cunoștințelor are loc chiar în cadrul procesului de aplicare : după clarificarea noii sarcini, se trece direct la rezolvarea sistemului de probleme special alese. Procesul rezolvării acestora este un proces de generalizare a cunoștințelor și priceperilor legate de ele.

Preocuparea pentru formarea conceptelor îi duce pe cercetătorii sovietici la concluzia că instruirea constituie condiția de bază a dezvoltării, dar nu cauza ei. Cauza ei este însăși învățarea prin care se dobîndește experiența din relația între individ și mediu În această relație un rol formativ important revine școlii, ca principală instituție de dezvoltare socială a omului.

GABRIELA MITRĂNESCU

* *Studii de psihologia învățării*, sub redacția P. I. Galperin, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.

Perfecționarea tehnologiei didactice

ACTIVITATEA EXTRAȘCOLARĂ INDIVIDUALĂ ȘI DE GRUP ÎN ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR ECONOMICE

Prof. ION ENACHE
Liceul industrial „Spiru Haret"
București

În acțiunea de perfecționare a sistemului de predare a științelor sociale, în învățămîntul de toate gradele, s-a avut în vedere o eșalonare a cunoștințelor în raport cu necesitatea înțelegerii de către elevi a proceselor și fenomenelor social-politice care au loc. Cum cei mai mulți dintre elevii primei trepte de liceu se pregătesc pentru activități sociale practice și utile societății, predarea încă din primul an a obiectului *Cunoștințe economice* este binevenită. Aceste cunoștințe sînt absolut necesare elevilor pentru a se putea orienta asupra scopului activității în care vor lucra, pentru a înțelege contribuția pe care o pot aduce la creșterea valorilor materiale necesare societății. „Școala de 10 ani va trebui să asigure o pregătire unitară, de cultură generală și profesională în concordanță cu cerințele economiei naționale, astfel încît la absolvire tinerii să se poată încadra cu bune rezultate într-o muncă socialmente utilă" [1].

Predarea însă a unui volum mare de cunoștințe în cadrul unui număr redus de ore (prevăzute de programa școlară) ridică o serie de dificultăți, care nu pot fi depășite decît cu mari eforturi din partea cadrelor didactice. Aceasta implică o continuă perfecționare a fiecărui profesor pe linia conținutului și a metodologiei predării, pentru a asigura fiecărei lecții o maximă eficiență.

Una din dificultățile care apar în predare o constituie de obicei lipsa de omogenitate a claselor (posibilitățile de asimilare, cunoștințele de cultură generală, interes pentru studiu, mobilitatea gîndirii, puterea imaginației, perseverența, studiul metodic). Predarea uniformă a unei lecții (la clase diferite sau chiar la aceeași clasă) poate duce la o însușire inegală a cunoștințelor predate, la apariția, la unii elevi, a unor lacune sau deficiențe în însușirea cunoștințelor, care nu mai fac posibilă corelarea și consolidarea lor.

Sînt unanim recunoscute valențele formative ale principiului individualizării procesului de învățare. Dar acest principiu se realizează mai greu cînd profesorul este nevoit să predea la un număr mare de clase, o singură oră pe săptămînă, la elevi foarte deosebiți între ei ca nivel de pregătire. Timpul limitat afectat predării și verificării cunoștințelor nu permite observarea atentă a fiecărui elev

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1974, p. 61.

și aplicarea modalităților de înlăturare a lipsurilor sau dificultăților întîmpinate de fiecare, lucru realizabil decît prin organizarea de activități suplimentare, în cadrul unor ore speciale de meditații și consultații individuale sau în grupuri mici de elevi, în care explicațiile să se axeze pe teme sau capitole mai importante ale programei, la care elevii au rămas în urmă sau nu au putut înțelege complet, profund și multilateral problemele abordate.

Reluarea unor teme la nivel individual sau de grup nu înseamnă o repetare a lor aidoma predării anterioare, ci relevarea părților mai dificile, care necesită explicații suplimentare pentru înțelegerea lor, la nivelul de pregătire al elevilor respectivi, cu un material didactic adecvat, adică cu unele scheme mai ușor de înțeles și reținut, modele mai sugestive, grafice sau filme care să ilustreze tocmai acele aspecte care sînt mai greu de reținut pentru unii dintre elevi.

Grupul poate cuprinde de la 2—3 elevi pînă la maximum 15 și poate fi alcătuit pe clase sau ani de studiu, iar timpul pentru pregătirea respectivă trebuie stabilit în funcție de timpul disponibil al elevilor, fără a determina prin aceasta o supraîncărcare a lor [2].

Din multitudinea modalităților care pot fi folosite ne vom opri la trei din ele, care vizează direct latura metodică, și cu ajutorul cărora am putut obține rezultate mai bune. În primul rînd, considerăm că este de un real folos structurarea fiecărei lecții în funcție de conținutul temei respective, urmărind o logică ce trebuie să corespundă logicii faptelor. Dacă luăm, de exemplu, lecția „Organizarea procesului de producție și de muncă", prevăzută în programa anului I, putem observa că după unele noțiuni generale privind organizarea producției, conținutul lecției este axat pe principalele aspecte ale organizării producției și ale muncii în unitățile socialiste. Pornind de aici, putem proceda la explicarea procesului de producție, ca îmbinare a proceselor de muncă, sau a acestora cu cele naturale, după specificul producției, procesul tehnologic, iar la coordonarea activităților în cadrul întreprinderii pe subunități după următoarea schemă :

Secția A			*Secția B*			*Secția C*			
Sectorul			*Sectorul*			*Sectorul*			
A_1	A_2	A_3	B_1	B_2	B_3	C_1	C_2	C_3	C_4
Locurile de muncă din sector									
1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

Chiar dacă elevul nu a văzut o întreprindere mare, pentru a-și da seama cum este repartizată activitatea pe secții și ateliere sau sectoare, poate fi luată ca exemplu școala respectivă în care activitatea productivă se desfășoară pe ateliere, fiecare efectuînd anumite lucrări, iar în cadrul fiecărui atelier existînd mai multe locuri de muncă, în funcție de volumul de muncă, operațiile ce trebuie efectuate și dificultatea lor. Existența retroproiectoarelor în școli oferă posibilitatea schemelor care pot fi proiectate, iar explicațiile să se facă pe baza lor.

Atunci cînd logica lecției nu corespunde întotdeauna logicii faptelor (aspectelor concrete din viața practică), sau nu urmează analiza organizării procesului de producție în ordinea desfășurării sale, de la aprovizionarea cu cele necesare desfășurării procesului de producție și pînă la desfacerea producției, această ordine poate fi refăcută, pentru ca elevul să aibă posibilitatea să asimileze logic aspectele organizării, de exemplu : pregătirea procesului de producție, coordonarea activităților pe subunități, asigurarea continuității și operativității lor, controlul producției, asigurarea desfacerii producției. Este posibilă și o răsturnare a conținutului lecției, dacă profesorul consideră necesar, spre exemplu, dacă își dă seama că

[2] Cf. Emil Bâldescu, *Rolul profesorului la lichidarea supraîncărcării elevilor*, „Revista de pedagogie", anul XXIV, nr. 6, 1975 p. 16—19.

elevii pot înțelege mai ușor aspectele organizării procesului de producție după explicarea aspectelor organizării muncii. Enunțarea acestor aspecte are mai puțină semnificație decît explicarea lor, deoarece elevul, avînd o anumită logică a desfășurării și exemple de organizare a unei activități cunoscute, va putea înțelege aspectele esențiale ale activității oricărei întreprinderi, indiferent de complexitatea ei.

De asemenea, la lecția „Producția-marfă a întreprinderii", putem să renunțăm la unele formule, care, departe de a ușura înțelegerea fenomenelor o îngreuiază, cum ar fi, spre exemplu, formula producției marfă : Pm = A + Va + Ls, sau producția globală : Pg = Pm + (S2 — S1) + M, pentru înțelegerea cărora nu există suficiente explicații și nici nu este necesar deoarece elevii nu se pregătesc pentru a face calcule economice, ci ei trebuie numai să știe ce este producția-marfă și producția globală a întreprinderii, noțiuni cu care vor opera.

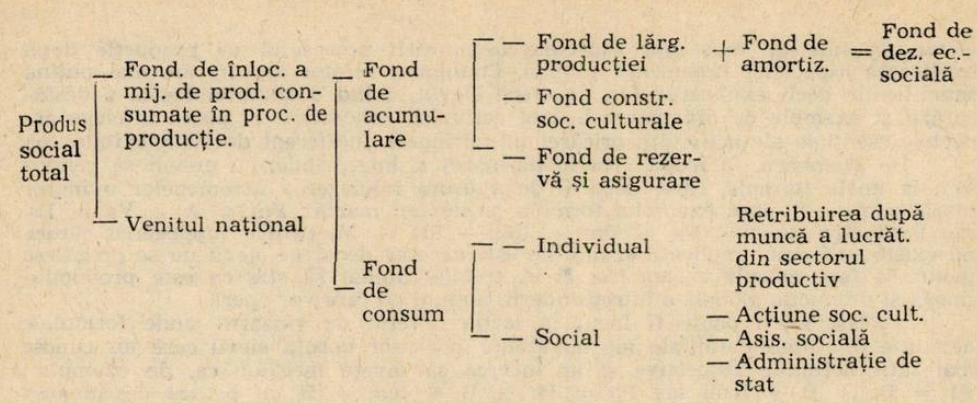
Același lucru poate fi făcut la lecția „Prețul de vînzare" unde formulele alcătuite din literele inițiale ale cuvintelor pot ușor deruta elevii care nu cunosc mai întîi noțiunile respective și ar încerca să învețe mecanic ca, de exemplu : Pl = Pc + B + Icm, sau Pa = Pc + B + Icm + R (a) pentru desemnarea prețului de livrare sau a prețului de vînzare cu amănuntul. Noi credem că numai explicarea logică a procesului de formare a sistemului de prețuri poate contribui la reținerea de către elevi a noțiunilor respective, care să-i ajute la înțelegerea clară, exactă și temeinică a cunoștințelor. Pentru aceasta credem că ar fi mai bine dacă am prezenta sistemul astfel :

Prețul de cost	+	Beneficiul întreprinderii	=	Prețul de prod.	+	Impozit pe circulație	=	Preț de livrare	+	Rabat sau adaos com.	=	Preț de desfacere

Prezentate sub această formă logică, și în succesiunea lor, prețurile pot fi mai ușor reținute, în afară de faptul că în timpul prezentării grupului cu care lucrăm, avem și posibilitatea să le explicăm mai amănunțit ce reprezintă fiecare. Structurarea fiecărei lecții, în funcție de fiecare temă abordată, are ca urmare eliminarea a tot ce poate da naștere la erori sau înțelegeri greșite, dîndu-ne siguranța că ceea ce am clădit în cadrul pregătirii respective cu elevii va fi temeinic și durabil. De aceea, considerăm util să ne oprim, în cadrul acestor activități, mai mult la astfel de lecții, pentru a depista ceea ce pare mai dificil, numai așa putînd avea siguranța rezultatelor.

Un al doilea aspect al activității extrașcolare individuale și de grup cu elevii, îl constituie *alegerea materialului didactic ilustrativ*, a schemelor, hărților, fotografiilor, modelelor și graficelor pe care urmează să le folosim. Unele din aceste materiale ilustrative și intuitive sînt prezentate chiar în manualele școlare, dar altele trebuie confecționate de noi în legătură cu caracterul mai accesibil pe care trebuie să-l imprimăm lecțiilor, în așa fel încît folosirea lor să contribuie la înțelegerea cît mai amănunțită, logică, gradată, a cunoștințelor. O condiție esențială a schemelor, modelelor sau graficelor trebuie să fie conceziunea, corectitudinea lor și posibilitatea comparației cu realitatea faptică.

De exemplu, conceptele de venit național, folosirea lui și rata acumulării nu vor putea fi explicate cu suficientă claritate folosind doar niște grafice, fără o repartizare a venitului pe fonduri și fără a explica proveniența fiecăruia. Este necesar ca graficul, schema sau modelul să fie complet, să exprime întregul conținut, căci, altfel, dacă se va spune numai că Fondul național de dezvoltare economică și socială se formează din „venitul național și din amortizare", elevul nu va înțelege, deoarece el știe că numai o parte din venitul național este destinat dezvoltării, iar cealaltă parte din venitul național se repartizează altor cheltuieli. În ceea ce privește amortizarea, elevul nici nu a auzit, pentru că în programă și în manual nu există o lecție despre fondurile întreprinderii. De amortizări se mai amintește, fără a fi explicate, și la prețul de cost, încît este necesar ca elevii să cunoască acest lucru dintr-o prezentare mai amplă, sau pe baza unei scheme complete. Pregătirea individuală și în grup dă posibilitatea adîncirii acestor cunoștințe, iar pentru elucidarea multor aspecte ale lecției referitoare la venitul național, noi am folosi o schemă mai amănunțită de felul următor :



Prin această schemă, destul de simplă, ni se pare că pot fi înlăturate neajunsurile produse de un grafic incomplet și poate greu accesibil, bineînțeles trebuind să fie explicată fiecare noțiune.

Cel de-al treilea aspect al muncii individuale și de grup cu elevii în cadrul acestor ore este cel al *folosirii aparaturii* cu care sînt înzestrate cabinetele de științe sociale.

Aparatura constituie, în condițiile tehnice actuale, un important mijloc de creștere a eficienței în procesul instructiv-educativ. Problemele care se ivesc, de cele mai multe ori, sînt legate de modul de folosire, în cadrul lecției, a acestor mijloace. Cum și cînd trebuie folosite, care anume din aceste mijloace tehnice, pentru care parte din lecție, înainte sau după explicarea fenomenelor sau aspectelor pe care le cuprinde lecția ș.a. sînt tot atîtea aspecte ce merită atenție și spirit de discernămînt din partea profesorului. Nu este deloc ușor de găsit răspunsuri la aceste întrebări, deoarece fiecare lecție are conținutul, structura ei, pentru care nu pot fi găsite soluții general valabile. Folosirea aparaturii tehnice în timpul activității cu elevii este înainte de toate o problemă care vizează modul de lucru al fiecărui profesor cu clasa sau grupele de elevi. Cum cea mai mare parte a aparaturii noastre este concepută pe prezentarea unor materiale dinainte confecționate, profesorul poate ști anticipat care aparatură este mai indicată și ce materiale didactice pot fi folosite cu mai multă eficiență pentru fiecare temă.

De exemplu, tema „Întreprinderea socialistă de stat" poate fi ilustrată cu ajutorul epidiascopului, prezentînd diferite întreprinderi de producție, de construcții, pentru prestări de servicii, unități din industrie, agricultură, transporturi, construcții etc. Cu ajutorul retroproiectorului vor putea fi prezentate schemele cu privire la organizarea și conducerea întreprinderii, precum și schema organizării, pe verigi importante, a unităților economice socialiste de stat. Pentru ilustrarea unei organizări și conduceri științifice a întreprinderii sau a producției pot fi folosite diapozitivele, cu ajutorul aspectomatului. Poate fi înfățișată organizarea unor întreprinderi cu centru de prelucrare automată a datelor, pentru ca elevii să aibă și imaginea întreprinderilor organizate și dotate la cel mai înalt nivel.

Considerăm că trebuie evitată încărcarea exagerată a lecției cu material ilustrativ, mai ales material din același fel, care poate plictisi sau diminua atenția elevilor. De exemplu, la lecția amintită deși poate fi folosit un material variat, pentru economie de timp, noi nu am folosit decît retroproiectorul pentru proiectarea schemei de organizare și conducere a întreprinderii, a organizării unităților economice socialiste de stat și aspectomatul pentru proiectarea organizării și conducerii unei întreprinderi cu centru de prelucrare a datelor.

Nu trebuie să se abuzeze în folosirea aparatelor. Poate fi predată foarte bine o lecție și cu mijloace obișnuite, după cum poate fi realizată mediocru o lecție cu toate că la tema respectivă s-a utilizat o întreagă aparatură de care dispune învățămîntul la ora actuală. Aparatura, oricît de modernă ar fi ea, nu poate substitui talentul, străduința și pasiunea profesorului.

TESTUL DOCIMOLOGIC ÎN SPRIJINUL ACTIVIZĂRII LECȚIEI

DUMITRU MUSTER,
ANA ISPAS, SIMONA CHIRIȚESCU
LUCIA-DOINA TIREA —
Liceul „C. A. Rosetti", București

Important, în mod special, ca metodă obiectivă de evaluare a progresului școlar, dar și în cercetarea pedagogică, unde introduce cantificarea necesară la validarea ipotezelor, *testul docimologic* este util, cum se va arăta și *pentru organizarea predării cu metode active* [1].

Cum se știe, testul docimologic se elaborează corespunzător fiecărui capitol al programei obiectului de învățămînt respectiv și se concretizează *într-un șir de întrebări — iteme* — care verifică *întregul ei conținut, informativ și formativ* [2]. Aceste întrebări — itemele testului — constituie o completă *rezervă internă* pentru perfecționarea predării ; la acestea este firesc să se recurgă — spre acoperirea nevoilor simțite sau spre a primi sugestii la organizarea unor etape ale lecțiilor [3] ori de cîte ori este de pregătit o modalitate euristică, situații problemă, de descoperire, într-o predare frontală și, mai activ încă, în lucrul cu grupuri de elevi. Sistemul de întrebări al testului constituie un *auxiliar de teme* gata elaborate pentru problematizare-descoperire și dezbatere-dialog ; și s-a subliniat, spre exemplu în experimentările predării cu activitate pe grupe de elevi, cît este de importantă prezentarea conținutului lecției în probleme [4].

Pentru demonstrarea utilizării testului docimologic, prin itemele sale, ca *întrebări în predare*, prezentăm numai două (dintr-o serie de lecții realizate la literatura română, fizică și chimie), în a căror proiectare am folosit teste elaborate anterior, *pentru examinare*. Desfășurarea lecției este numai schițată, dar sînt redate integral întrebările — care și caracterizează lecția, în etapele ei esențiale (spațiul nu ne permite să transcriem și răspunsurile așteptate, conform modelului de corectare al testului și nici punctajul fiecărei întrebări).

Lecție de analiză stilistică pe text din romanul „Desculț" de Z. Stancu, anul IV (lecție desfășurată în două ore consecutive, conform orarului experimental al liceului)

a) Dialog pregătitor, cu elemente de verificare a cunoștințelor anterioare (lecția încheie ciclul de ore afectate analizei literare a romanului „Desculț"), referitor la conținutul tematic și ideologic, caracterul autobiografic și memorialistic, caracterul de monografie a satului dunărean de la începutul secolului nostru.

---

[1] Pe aceeași linie s-a exeperimentat cu bune rezultate, utilizarea în locul anunțării, ca moment tradițional al lecției, a cîtorva întrebări (iteme) din testul final de verificare. Să se vadă : Ivan Furlán, *Învățămîntul modern și instruirea intensivă*, E.D.P., 1975, p. 102.

[2] Vezi Dumitru Muster, *Tehnica elaborării testelor docilologice*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1974.

[3] Se știe că predarea este corelată cu examinarea — și reciproc. Vezi : Dumitru Muster, *Verificarea programului școlar*, E.D.P. 1970, p. 23.

[4] Să se vadă, spre exemplu, A. Cosmovici, *Probleme ale activității didactice desfășurate pe grupe*, p. 205 ; Maria Giurgea și C-tin Ciurea, *Activitatea cu microgrupe de elevi în cadrul lecției*, p. 216. Ambele, comunicări la al II-lea Colocviu național de pedagogie, 1972, în volumul *Prognoză și interdisciplinaritate în cercetarea pedagogică*, București, Institutul de științe pedagogice, 1974.

Și un profesor care utilizează testul docimologic constată că „prin activitatea de elaborare a testelor învățăm să analizăm cunoștințele, să punem întrebări elevilor, să desfacem problema mai grea într-o succesiune de întrebări simple, să le punem din punct de vedere operațional". Valdemar Dumitru Popa. *Verificarea și aprecierea cunoștințelor de filosofie prin teste docimologice*. În : Orizont școlar, nr. 1/1973, p. 31.

Întrebări (toate întrebările sînt prezentate cu retroproiectorul ; în lipsă, ele sînt dictate sau, mai bine, sînt înfățișate pe planșe, ca să nu se piardă vremea cu transcrierea) :

— Dacă judecăm romanul „Desculț" ca un tot organic, așa cum este de fapt, în ce ipostaze ale existenței apare Darie ?

— Ce trăsături de temperament și caracter se formează la copilul Darie în ipostazele existenței sale ?

— Oare stilul romanului „Desculț" reliefează ipostazele existenței eroului Darie, cu grupul lor de trăsături caracterologice ?

b) Profesorul precizează că sarcina lecției este tocmai analiza stilului, pe textul din capitolul „Miez de iarnă" care începe cu propoziția „Ne așezăm la rînd..." și sfîrșește cu „atît pot să fac. Mai tîrziu..."

c) Se face lectura textului și încadrarea lui în structura narațiunii.

(Întrebări care nu sînt din test, pe care le redăm totuși spre a avea o schiță completă a lecției : „Ce titlu puteți da episodului ?" „Ce loc ocupă în roman ?").

Profesorul precizează etapele analizei stilistice proiectate (1) etapa descriptivă, adică de identificare și analiză a figurilor de stil și a altor procedee stilistice ;

2) etapa funcțională, de lămurire a funcțiilor artistice, poetice pe care procedeele și figurile stilistice le au în textul respectiv).

d) Analiza stilistică a textului, etapa descriptivă.

Profesorul atrage atenția asupra locului central, semnificativ, pe care-l ocupă episodul în roman, atît pentru înțelegerea personajului colectiv — țărănimea asuprită — în viitorul eveniment (răscoala), cît și pentru înțelegerea profundă a personalității eroului-copil, Darie, și cere elevilor (întrebare care nu e din test) să recunoască planurile (ipostazele) de existență a eroului reflectate în text.

Întrebări — teme de lucru, individual sau pe grupe de muncă (al căror răspuns se scrie de fiecare elev în caietul personal), ușor adaptate de la test la lecția prezentă :

— Identificați modalități de expunere prin care Z. Stancu reliefează comunicarea (în textul citit).

— Stabiliți corespondențe între ipostazele de existență umană și modalitățile folosite de prozator.

— Găsiți trăsăturile cele mai specifice ale lexicului naratorului.

Urmează prezentarea răspunsurilor (individuale sau ale grupelor) și un dialog elevi-profesor, elevi-elevi în marginea răspunsurilor.

Întrebări, în continuare, pentru lucru în grupuri (ca să se scurteze timpul de răspuns, fiindcă temele sînt mai dificile) :

— Identificați (și prezentați) principalele figuri de stil și procedee artistice din text.

— Observați care figuri de stil predomină.

— Observați cuvintele care se repetă cel mai des.

— Consemnați schimbările care survin din punct de vedere gramatical și sintactic la repetarea cuvintelor.

— Cercetați felul propozițiilor și felul prin care se realizează coordonarea ori subordonarea în frază.

— Observați dispunerea grafică a textului, topica și punctuația lui.

Urmează prezentarea răspunsurilor și dialogul în marginea fiecărui răspuns, apoi concluzia profesorului.

e) Analiza stilistică, etapa funcțională.

În continuare, profesorul atrage atenția asupra originii populare a unora din procedeele artistice identificate și invită elevii să recunoască unele mici fragmente de texte populare și folclorice, completîndu-le. Urmează o problemă : Dacă multe procedee și figuri de stil, în special repetiția, gradația și inversiunea, există în vorbirea și literatura populară, în ce constă noutatea stilului din romanul „Desculț" ?

Întrebări, spre a răspunde la problemă (tot adaptate din test la procesul didactic actual și înfățișate prin retroproiector sau pe planșe, cum s-a spus anterior), propuse pentru lucru individual sau în echipe :

— Procedeele întîlnite și analizate de noi apar sporadic și întîmplător — sau nu ?

— Au ele vreo funcție artistică ?
— Aderă sau nu la conținutul comunicării ?
— Sînt sau nu purtătoarele mesajului acestui roman ?

Urmează dialogul profesor-elevi-elevi, apoi concluzia profesorului la acest punct și concluzia generală.

f) Proba de verificare parțială, pentru controlul sumar al eficienței predării. Întrebări (înfățișate cum s-a spus) :

— Definiți pe scurt individualitatea artistică a prozatorului Z. Stancu, pe baza analizei stilistice a textului din romanul „Desculț".

— Recunoașteți care dintre cele 3 texte, de mai jos, aparține lui Z. Stancu ? (Se redau : o frază amplă din nuvela „Întoarcerea tatei din război", de Al. Sahia ; alta din romanul „Șoseaua Nordului", de Eugen Barbu și a treia din „Desculț" — toate trei se referă la mamă).

Temă pentru acasă : Realizați, sub formă de compoziție, analiza stilistică a altui text din romanul „Desculț", la alegere (textul ales să nu depășească o pagină de carte).

Lecție de fizică, anul I liceu, cu tema : Compunerea vectorilor

a) Ca pregătire, controlul lecției precedente (Noțiuni elementare despre mărimile vectoriale), cu itemele testului de verificare respectiv, desfășurat fie în scris (testul propriu-zis, în forma prezentată mai jos), fie oral (în acest caz, profesorul citește enunțul itemului, indicînd elevul pe care îl va asculta și care va trebui să completeze intervalul liber sau să răspundă la sarcină).

— Se numește vector mărimea caracterizată prin : — . . . . ; — . . . . ; — . . . . . ; și...

— Un vector se scrie ..... și se reprezintă grafic .....

— Modulul unui vector $\vec{v}$ se scrie

— Reprezentați grafic un vector egal cu 5 unități (5u)

— Reprezentați grafic doi vectori egali în modul cu 2u, care fac între ei un unghi de 30°.

— Doi vectori sînt opuși, dacă au : originile . . . . ; direcțiile . . . . . ; sensurile . . . . . ; modulele . . . . . Relația dintre ei se scrie . . . . .

b) Predarea lecției constă, întîi în dictarea profesorului (cu scrierea la tablă) a următoarelor informații (care sînt iteme ale testului de verificare din lecția viitoare) :

— Suma a doi vectori este o mărime vectorială ; se numește rezultantă și se scrie : $\vec{v} = \vec{v}_1 + \vec{v}_2$.

— Modulul sumei a doi vectori $\vec{v}_1$ și $\vec{v}_2$, care fac între ei un unghi u, este egal cu diagonala paralelogramului ce are cei doi vectori ca laturi (desenează și paralelogramul).

Profesorul cere elevilor să determine lungimea segmentului (diagonala pe figură) care reprezintă modulul vectorului sumă, în funcție de modulele $\vec{v}_1$ și $\vec{v}_2$ și de unghiul u (localizări pe figură). Elevii oferă și justifică soluții. Folosind soluțiile cele mai bune, se determină lungimea căutată și expresia finală

$$\left(v = \sqrt{v_1^2 + v_2^2 + 2\, v_1\, v_2 \cos u}\right).$$

Se dau teme de lucru inidividual (iteme de test) :

— Doi vectori, $\vec{v}_1 = 5u$ și $\vec{v}_2 = 3u$, fac între ei un unghi u. Să se calculeze și să se determine grafic rezultanta lor, dacă unghiul u ia valorile : $u_1 = 0°$; $u_2 = 30°$; $u_3 = 45°$; $u_4 = 60°$; $u_5 = 90°$.

c) Încheierea lecției se face propunînd elevilor un test de creativitate :

— Ce unghiuri trebuie să existe între vectorii $\vec{a}$ și $\vec{b}$, pentru a fi satisfăcute egalitățile : $|\vec{a} + \vec{b}| = |\vec{a}| + |\vec{b}|$; $|\vec{a} + \vec{b}| = |\vec{a}| - |\vec{b}|$; $|\vec{a} + \vec{b}| = a^2 + b^2$; $|\vec{a} + \vec{b}| = |\vec{a} - \vec{b}|$?

Se discută soluțiile în clasă.

TEHNICI DE MUNCĂ INTELECTUALĂ LA ELEVII DE GIMNAZIU

CONSTANTIN COMOROVSKI
GEORGETA LĂZĂRESCU
COSTACHE OLĂREANU

Pînă de curînd preocupările teoreticienilor instruirii au fost îndreptate mai ales spre actul predării. În epoca noastră însă progresele ştiinţei şi înmulţirea canalelor de transmitere a informaţiei, cu incidenţe variate, uneori contradictorii, au deplasat atenţia spre însuşi procesul de învăţare, care constituie finalitatea instruirii şi ale cărui rezultate depind de îmbinarea mai multor factori, predarea fiind numai unul dintre aceştia. Tranziţia de la predare la învăţare este marcată şi de apariţia unui termen nou, *matetica* (de la grecescul „mathein" — a învăţa) menit să desemneze ştiinţa care studiază comportamentul elevului în cursul învăţării.

O cercetare pe această temă se desfăşoară la Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice*. Ea şi-a propus să elaboreze şi să valideze prin investigaţie de teren şi experimentare, modele şi tehnici de muncă intelectuală care să servească pe elevi în :

a) folosirea eficientă a surselor de informaţie ;

b) esenţializarea cunoştinţelor ce trebuie însuşite ;

c) autoorganizarea activităţilor intelectuale.

În cele ce urmează vom încerca să descriem faza experimentală a acestei cercetări, fază începută în 1975 şi proiectată să continue în 1976.

În urma studiului documentar şi a constatărilor de teren, a reieşit că multe din ideile şi metodele, formele de muncă intelectuale considerate foarte actuale şi utile sînt insuficient cunoscute şi cu atît mai puţin experimentate în şcolile noastre. Ca atare, ne-am propus să experimentăm introducerea unora dintre aceste forme de muncă intelectuală la elevii de gimnaziu.

Ni s-a părut indicat să recurgem la metoda „instruirii prin unităţi didactice" (Giorgio Gostini şi alţii) care poate fi aplicată în condiţiile de care dispun în mod obişnuit şcolile noastre şi solicită folosirea unor tehnici de muncă intelectuală esenţiale. Experimentul s-a desfăşurat la o şcoală generală din Bucureşti, clasa a VII-a (33 elevi), la următoarele materii : *limba şi literatura română, biologie, geografie, fizică*. Şcoala aleasă poate fi considerată reprezentativă pentru nivelul mijlociu al unităţilor şcolare de acest tip din zona urbană, atît sub aspectul mediului social din care provin elevii, cît şi al pregătirii cadrelor didactice.

Experimentul s-a desfăşurat astfel : la fiecare din materiile menţionate ne-am fixat cîte un capitol din programă, prevăzut a fi predat în 3—4 ore şi constituind o *unitate didactică :* la biologie, capitolul „Aparatul circulator şi circulaţia", la geografie — „Italia", la fizică — „Maşini simple". La limba şi literatura română programa prevedea introducerea unor prime noţiuni privind lectura unei opere literare, precum şi elaborarea unei compuneri pe tema „Pentru ce îmi iu-

* Din colectivul de cercetare au făcut parte : Costache Olăreanu (coordonatorul temei), Constantin Comorovski, Alexandru Darie, Georgeta Lăzărescu, Camelia Roşculeţ, Ion Verdeş. Lecţiile experimentale au fost realizate de profesorii : Maria Buiu, Cornelia Luchian, Elena Rădulescu şi Adrian Simionescu.

besc țara și poporul". Aceasta ne-a permis să facem un ciclu de lecții privind tehnicile de muncă intelectuală care să servească atît la obiectul respectiv, cît și la celelalte trei incluse în experiment.

Pentru a nu altera condițiile de lucru specifice școlii respective, ciclurile de lecții au fost susținute de înșiși profesorii antrenați în experiment, iar echipa noastră de cercetare a avut rolul de a instrui pe cei patru profesori, de a le explica amănunțit obiectivele urmărite și metoda, a asista la lecții și a observa efectele acțiunii, în sfîrșit, de a evalua rezultatele. Planurile ciclurilor de lecții (fiecare ciclu reprezentînd o unitate didactică) au fost întocmite în colaborare cu profesorii.

La toate obiectele s-a aplicat următoarea structură :

a) O parte introductivă, menită să dea o idee generală asupra cuprinsului capitolului, asupra modului nou de studiu și, totodată, să deștepte interesul elevilor. În această fază, în care accentul cade pe sensibilizarea lor, rolul principal revine profesorului, cu participarea activă și a elevilor (lecturi introductive, diafilme, demonstrații, dialog etc.).

b) Împărțirea pe teme și subteme a unității didactice respective și repartizarea sarcinilor de studiu individual și pe echipe.

c) Munca individuală, în clasă, a elevilor, constînd din : cercetarea manualului și a altor surse de informare, alcătuirea de fișe de lectură, consultarea lucrărilor de referință, experimente și lucrări practice consemnate în fișe de observație, reprezentări grafice etc. În această fază, profesorul se limitează la a da îndrumări fiecărui elev.

d) Elaborarea acasă de referate pe teme, în echipe de cîte doi elevi, pe baza fișelor alcătuite de ei, precum și de ceilalți colegi repartizați la aceeași temă.

e) Expunerea în clasă a referatelor, însoțite, după caz, de reprezentări grafice, demonstrații etc. făcute de coreferenți. Expunerile sînt urmate de observațiile, aprecierile și completările clasei, precum și de unele rectificări și completări ale profesorului.

f) Expunerea de către profesor a unei scheme recapitulative a întregii materii studiate, de natură să ofere elevilor un model de sistematizare a cunoștințelor căpătate și de consemnare a lor în caietul de notițe.

g) Verificarea cunoștințelor prin probe scrise și analiza produselor elevilor (referate, fișe de lectură, fișe de observație etc.).

Experimentul a decurs, în linii generale, conform planului stabilit, cu următoarele observații :

a) elevii și profesorii neavînd rutina noii metode, nu s-a putut realiza, în toate cazurile, încadrarea activităților în timpul prevăzut (la limba română, de exemplu, a fost necesară prelungirea timpului de lucru individual, din faza de documentare preliminară ; de asemenea, la geografie au fost unele decalaje între desenarea hărții pe tablă de către coreferent și susținerea referatului respectiv) ;

b) susținerea atenției elevilor prin insistențele verbale, obișnuite și utile în alte tipuri de predare este inoportună într-un învățămînt euristic deoarece asimilarea de cunoștințe se face treptat și presupune o mai mare autonomie a elevului.

c) mersul lecțiilor a suscitat adesea dialoguri elev-elev, care nu trebuie să fie stînjenite de intervențiile restrictive ale profesorului.

Socotim rezultatele acestui experiment ca fiind încurajatoare. Ele se pot rezuma la următoarele constatări :

a) Elevii și-au însușit, prin activitate proprie, procedee și tehnici de muncă intelectuală pe care nu le-ar fi putut dobîndi în cadrul unor lecții obișnuite. Au învățat să studieze un subiect folosind surse variate de informare, în afara manualului (dicționare de specialitate, enciclopedii, atlase, articole de revistă etc.) și să extragă și să fixeze informațiile pe fișe de lectură. Astfel, de exemplu, pentru lucrarea efectuată la limba română, elevii au extras informații cu totul noi și variate privind momente eroice ale poporului nostru, realizările unor personalități științifice ca Aurel Vlaicu, H. Coandă, Emil Racoviță, Victor Babeș ș.a., au studiat

scrieri ale diferiților autori despre frumusețile patriei, lucrări social-politice despre patrie și patriotism. La biologie, au citit lucrări despre transplantul cardiac, la geografie au consultat atlase, monografii și albume despre țările din bazinul mediteraneean, extrăgînd date statistice comparative, la fizică au învățat să folosească dicționare și enciclopedii de fizică.

Am putut face astfel constatarea că asemenea metode și tehnici de lucru corespund nivelului de dezvoltare intelectuală a copiilor de clasa a VII-a și că este perfect posibilă introducerea lor generalizată de la această clasă, dacă nu chiar mai devreme, cum rămîne a se verifica.

b) Elevii s-au deprins să consemneze în scris rezultatele unor observații și experimente simple. La fizică fișa de observație a cuprins următorul punctaj : tema lucrării, considerații teoretice, desfășurarea lucrării (materialul necesar și schema lucrării), rezultatele. Pe astfel de fișe elevii au consemnat : randamentul unui plan înclinat, stabilirea legii pîrghiilor etc. La biologie fișele de observație s-au referit la frotiu, la circulația sîngelui în laba unei broaște etc.

c) Deși capacitatea elevilor de a alcătui referate se poate exersa și în afara acestei metode, experimentul nostru i-a pus pentru prima oară în fața sarcinii de a elabora referate pe baza unui material documentar mai amplu, consemnat în fișe de lectură și de observație. Este semnificativ că, la limba română, acei elevi care nu au folosit fișele de lectură au întocmit referate diluate, superficiale, căzînd în verbalism și efuziuni lirice inconsistente, în timp ce elevii care s-au străduit să valorifice documentația acumulată au făcut o expunere mai concentrată, sistematică și cu mai mult conținut. Aceasta învederează valoarea formativă a lucrului cu fișele pentru disciplina intelectuală a elevilor.

d) Elevii au învățat să asocieze reprezentările grafice cu celelalte operații descrise mai sus. Astfel, la lecțiile de biologie, geografie, fizică, desenele care au însoțit referatele au fost pregătite de elevi și executate la tablă de aceștia, și nu de profesori, cum se procedează în mod obișnuit. Desenele au fost comentate de elevi, aducîndu-li-se completări, ceea ce i-a ajutat să conștientizeze condițiile de realizare și prezentare a unei ilustrări grafice apte să concretizeze idei, principii, date. Experimentul nostru a dus la constatarea că elevii nu sînt deprinși, în momentul de față cu cîteva reguli elementare de reprezentare grafică atît a obiectelor din natură, cît și a unor informații căpătate din expunerea profesorului sau din consultarea unor publicații.

e) Elevii au fost puși, pentru prima dată, în situația de a adresa expunerea lor orală colegilor, și nu numai profesorului. Aceasta a constituit un prim contact al elevilor cu tehnica expunerii orale, mai apropiată condițiilor cu care vor fi confruntați, ca adulți, în viața profesională și social-politică. Același lucru se poate spune despre dialogul elev-elev, care s-a integrat în mod firesc în desfășurarea lecțiilor.

f) Sistematizarea de către profesori a materiei s-a făcut într-o formă mult mai concentrată și mai eficace și a solicitat, în bună măsură, participarea elevilor la sublinierea ideilor principale și a informațiilor importante. Menționăm, în acest sens, tabelul recapitulativ al ciclului de lecții de la fizică, care a cuprins, la capitolul „Mașini simple", următoarele rubrici : definiție, clasificare, reprezentare grafică, legi, randament, avantaje, dezavantaje, aplicații, observații. De asemenea, la limba română s-a ajuns la o bună sistematizare a fazelor întocmirii unei lucrări (documentare preliminară, planul lucrării, cercetarea surselor, întocmirea fișelor de lectură, reguli de elaborare).

g) Este evident că participarea elevilor și activitatea lor independentă a crescut în mod simțitor, prin sarcinile individuale pe care le-au primit și care au constat în studiul autonom al materiei de învățat, și nu pe baza receptării explicațiilor detaliate ale profesorului. Caracterul euristic al metodei experimentate se dovedește și prin felul cum au fost însușite cunoștințele, succesiv, prin căutări proprii, prin discuții în colectiv, iar nu sub forma unor informații „de-a gata". Aceasta a dus la creșterea interesului și spontaneității elevilor și a mărit gradul de disciplină în clasă.

h) Evaluarea muncii elevilor se poate face pe mai multe căi și într-un mod temeinic, întrucît profesorul îi poate observa pe parcursul mai multor faze ale învățării și sub mai multe aspecte (capacitate de lucru individual, capacitatea de a-și organiza informațiile, de a le comunica și discuta, capacitatea de lucru în grup, de dialog, inițiativă și spontaneitate).

i) Desigur, nu se poate face abstracție de unele inconveniente. Este vorba, în primul rînd, de efortul sporit pe care trebuie să-l depună profesorul, mai ales în pregătirea amănunțită a planului de lecții, parcurgerea unor materiale (inclusiv, aducerea de publicații în clasă). În al doilea rînd, timpul alocat ciclurilor de lecții este, în unele cazuri, mai lung decît cel care ar fi necesar în lecții expozitive (de exemplu, la geografie au fost necesare 3 ore în loc de 2, prevăzute în programă analitică). În asemenea cazuri, profesorul a folosit una din orele de rezervă de care dispune.

Probele de control aplicate la sfîrșitul ciclului de lecții au arătat că deși elevii au lucrat pentru prima oară după această metodă, rezultatele obținute de ei sub raportul dobîndirii cunoștințelor din disciplina respectivă nu au fost cu nimic inferioare celor obținute de aceeași elevi la capitolele anterioare ale materiei. Astfel, la fizică, în urma testului aplicat (compus din 20 de întrebări) din 31 de elevi 12 au obținut notele 9 și 10, 5 elevi — nota 8, 9 elevi — notele 5 și 6, 5 elevi — note sub 5. Aceste rezultate corespund întru totul situației lor din catalog la materia respectivă.

Trebuie să menționăm însă că simultan cu aceste cunoștințe elevii au căpătat în plus, așa cum se constată din fișele de lectură și de observație, precum și din referatele întocmite, deprinderi de muncă independentă care, consolidate prin activități ulterioare, este firesc să ducă la o creștere generală a randamentului lor școlar.

Ca o concluzie generală a acestei prime etape experimentale, considerăm că metoda de instruire în tehnicile de muncă intelectuală prin unități didactice, prezintă reale valențe educative, care merită a fi cercetate în continuare, în scopul unei eventuale generalizări. Avem în vedere, desigur, nu o promovare a ei ca metodă absolută, menită să înlocuiască metodele uzitate în prezent la noi, ci ca o metodologie didactică indicată pentru studierea anumitor capitole din materiile școlare. În acest fel s-ar realiza mai bine deziderатul școlii moderne, care își propune pe lîngă transmiterea unor cunoștințe și însușirea *artei de a învăța*.

BIBLIOGRAFIE SUMARĂ

1. Francine Best, *Pour une pédagogie de l'éveil*, Paris, Armand Collin, 1973.
2. Robert Gagné, *Some New Views of Learning and Instruction*. În : „Phi Delta Kappa"; 1970, nr. 9, p. 468—472.
3. Giorgio Gostini, *Instruirea euristică prin unități didactice*, București, E.D.P., 1975.
4. Hans-Joachim Hass, *Techniken und Methoden der geistigen Arbeit der Schüler*. În : „Pädagogik", 1966, nr. 3, p. 234—242.
5. Franck Jennings, *Les perspectives du livre en tant qu'instrument pédagogique*. În : „Perspectives", 1972, vol. 2, p. 221—224.
6. S. Lăzărescu, *Metodologia muncii intelectuale în învățămînt*. În : *Elevii trebuie învățați cum să învețe*, București, E.D.P., 1973, p. 37—67.
7. Costache Olăreanu, *Lectura elevilor — o problemă mereu actuală*. În : „Revista de pedagogie", 1973, nr. 11, p. 108—112.
8. Ștefan Rudnianski, *Metodologia muncii intelectuale*, Varșovia, 1968, (Traducere în manuscris la Biblioteca centrală pedagogică).

PARTICULARITĂȚI ALE ÎNSUȘIRII UNOR NOȚIUNI DE FIZICĂ LA NIVELUL CLASEI A V-a

S. VORNICESCU
A. IONESCU

Formarea și însușirea noțiunilor de fizică, odată cu prezentarea lor în cadrul unui curs sistematic (în clasa VI-a), întîmpină dificultăți, mare parte dintre ele fiind prezentate și analizate în literatura de specialitate.

Pentru depășirea acestor dificultăți au fost elaborate și experimentate o serie de metode, de la cele mai simple, pînă la organizarea unor întregi sisteme. În cadrul tuturor acestor metode se relevă importanța particularităților formării noțiunilor de fizică, pînă în momentul preluării lor sistematice, particularități ce nu au fost însă urmărite în cadrul organizat al procesului învățării. Asemenea momente de învățare organizată există în clasele a IV-a și a V-a și ținînd seama de faptul că ele își pun hotărît amprenta pe formarea ulterioară a cunoștințelor de fizică, cercetarea de față s-a preocupat de posibilitățile formării corecte a unor reprezentări și noțiuni de fizică înaintea predării cursului sistematic, în vederea evitării interferențelor, dificultăților ce apar mai tîrziu.

În Aritmetica clasei a V-a, la capitolul cu privire la sistemul metric, gramul (cu multiplii și submultiplii săi) este prezentat ca unitate de măsură pentru masă. Aceasta ar trebui să reprezinte o noutate pentru elevi, deoarece în decursul experienței empirice însușite în primele clase, ei asociază aceleași unități noțiunii de greutate. Cu toate acestea elevii nu pot discerne importanța diferențierii între masă și greutate, în lipsa cunoașterii nu numai a sistemelor integratoare cărora noțiunile le aparțin, ci și a oricărei note diferențiatoare.

Ne-am folosit de acest prilej pentru a introduce un ciclu restrîns de cinci lecții experimentale, care au avut scopul de a lămuri noțiunile de masă, greutate, raportul dintre ele și unitățile de măsură corespunzătoare, la un nivel științific adecvat, atît cerințelor fizicii, cît și particularităților dezvoltării gîndirii la nivelul clasei a V-a*.

Am dorit astfel să stabilim dacă este posibilă o învățare pe baze științifice încă de la această clasă, cu alte cuvinte o coborîre a nivelului însușirii științifice a noțiunilor de fizică și o confruntare a lor cu sistemul noțiunilor și reprezentărilor empirice, în vederea corectării acestora și a evitării interferențelor, cauză a celor mai multe dintre dificultățile ulterioare.

Întrucît confuzia între masă și greutate, bazată pe reprezentările și noțiunile empirice bine consolidate în decursul anilor de pînă la predarea cursului de fizică se menține adesea pînă la maturitate, am considerat necesar să urmărim obținerea unei diferențieri nete a specificului noțiunilor încă de la început.

Lecțiile au fost astfel concepute, încît prezentarea materialului ce urma a fi însușit să concorde cu particularitățile procesului de învățare de la această vîrstă.

În majoritatea cazurilor (cu excepția celor al căror specific nu permitea) s-a pornit de la planul acțional concret, urmînd filiera imaginativului și apoi a abstractului. Și pentru ca planul abstract să poată atinge parametrii necesari în-

---

* Lecțiile experimentale s-au desfășurat la Școala generală nr. 28 și Școala generală nr. 118 „V. Alecsandri" din București

ţelegerii şi asimilării noţiunilor introduse, în fiecare prezentare de cunoştinţe au fost exersate operaţii sau procese, cu deosebire ale gîndirii.

Iată ilustrarea celor expuse într-un fragment din planul lecţiei despre inerţie şi masă. (Prima coloană indică operaţiile gîndirii şi procesele necesare asimilării conţinutului de cunoştinţe, care este prezentat în cea de-a doua coloană. Atunci cînd informaţiile introduse fac apel la acţiunea nemijlocită a elevului, aceasta se consemnează în coloana a treia. Ultima coloană indică momentul la care se va face referinţă atunci cînd se va lucra cu fişa de activitate individuală).

Operaţii sau procese implicate în însuşirea cunoştinţelor	*Conţinut*	*Plan acţional*	*Intervenţia fişei*
	Experiment 1. I se cere unui elev să alerge şi să se oprească brusc. Ce se va întîmpla ? În mod normal el va mai face un pas sau doi pînă la oprirea completă.	Acţiune nemijlocită	
Analiză	Experimentul 2 A. Un corp (bilă) se află pe masa elevilor. Acesta trebuie pus în mişcare. Li se cere elevilor să facă acest lucru şi să explice cum au procedat. Este absolut necesară intervenţia lor sau a altui corp ?	Acţiune nemijlocită	
Analogie	Experimentul 2 B. O dată pus în mişcare li se cere să-l oprească explicînd din nou modalitatea de acţiune. Elevii vor compara cele 2 experienţe (2 A şi 2 B) şi vor găsi elementul comun (necesitatea unei intervenţii atît pentru a pune în mişcare corpul, cît şi pentru a-l opri).	Acţiune nemijlocită	
	Experimentul 3. O monedă se află pe un carton deasupra unui vas. Cartonul se trage brusc şi banul va cădea în vas.	Acţiune nemijlocită	
Analogie	Se cere să se facă comparaţie cu cazul precedent. În primul caz corpul se află în repaus şi pentru a-l pune în mişcare am acţionat asupra lui. În al doilea caz corpul se află în repaus şi pentru că nu am acţionat asupra lui, a rămas în această stare.		
Sinteză, generalizări	Corpurile se opresc pentru că se acţionează asupra lor, nu se opresc pentru că nu se acţionează asupra lor. Putem trage concluziile : un corp iese din starea de repaus faţă de pămînt dacă şi numai dacă suferă o acţiune exterioară. Un corp care se mişcă faţă de pămînt se opreşte dacă şi numai dacă suferă o acţiune exterioară.		
Definire	Tendinţa corpurilor de a rămîne nemişcate faţă de pămînt în absenţa unei acţiuni sau de a rămîne în mişcare, poartă numele de inerţie.		Vezi fişa de lucru
Imaginare experimentală	Imaginaţi-vă ce se va întîmpla unui călător dintr-un autobuz în momentele opririi şi pornirii.		Vezi fişa de lucru

Operaţiile şi procesele angrenate în însuşirea cunoştinţelor au fost exersate individual prin intermediul fişelor de activitate individuală. În egală măsură, aceste fişe au constituit un mijloc de fixare şi consolidare a cantităţii de informaţie stocată, care prezintă o pondere însemnată, datorită bogăţiei de cunoştinţe introduse.

Iată un fragment din fişa de lucru pentru lecţia cu privire la inerţie şi masă.

Ce se va întîmpla unui călător care stă în picioare într-un autobuz, în momentul opririi brusce a autobuzului :

Va rămîne nemişcat
Se va apleca înainte — Subliniaţi răspunsul corect.
Va cădea pe spate

Ce se va întîmpla în cazul pornirii brusce :

Va rămîne nemişcat
Va cădea înainte — Subliniaţi răspunsul corect.
Va cădea înapoi

Ce se va întîmpla cu un automobil în plină viteză, atunci cînd întîlneşte brusc în drumul său o barieră de cale ferată coborîtă ? . . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

De ce ?

. . . . . .

. . . . . .

Tendinţa corpurilor de a rămîne nemişcate faţă de pămînt sau de a rămîne în mişcare (de asemenea faţă de pămînt) în absenţa unei acţiuni din afară asupra lor, se numeşte inerţie.

Pentru ca rezultatele obţinute să aibă valoare generalizatoare, experimentale s-au desfăşurat pe eşantioane reprezentative (cîte două clase, în medie 60 de subiecţi). Au fost astfel urmărite 4 clase înainte de predare (cele 2 clase experimentale şi 2 clase de control) şi aceleaşi 4 clase după însuşirea capitolului cu privire la noţiunile de inerţie — masă, forţă — greutate (clasele experimentale) şi a subcapitolului „Unităţi de măsură pentru masă" din cadrul aritmeticii (clasele de control).

Tuturor acestor clase li s-a aplicat, înainte de însuşirea cunoştinţelor, o probă compusă din 7 itemi, iar după însuşirea lor o altă probă compusă din 11 itemi. Itemii pre-probei vizau aceleaşi noţiuni şi operaţii cuprinse în itemii post-probei, care desigur erau prezentaţi într-o altă formulare.

Iată conţinutul pre-probei :

1.A. — Imaginaţi-vă că vi se dau 3 globuri din sticlă de mărime egală, dintre care unul este gol înăuntru. Vi se dă, de asemenea, un cîntar pe ale cărui talere veţi pune întîi 2 globuri compacte din sticlă. Ce va indica cîntarul ? De ce ?

B. — Dacă puneţi pe un taler unul din globurile compacte şi pe celălalt taler globul gol înăuntru, ce va indica cîntarul ? De ce ?

C. — Ce anume măsurăm atunci cînd cîntărim aceste 3 globuri din sticlă ?

2. Dacă atîrnăm un glob compact din sticlă de un elastic şi alături de el atîrnăm de alt elastic egal cu primul, un glob de sticlă gol în interior, cum se vor alungi cele două elastice ?
Ce ne indică alungirea elasticelor ?

3. Luaţi o piatră în mînă. Introduceţi-o apoi într-un vas cu apă. Cantitatea de substanţă conţinută de piatră se schimbă sau nu, prin introducerea ei în apă ?

4.A. — Presupunem că aveţi 2 cuburi de mărime egală, unul din fier, altul din lemn. Le împingeţi pe amîndouă pe rînd. Care dintre ele cere un efort mai mare pentru a fi împins ?

B. — Explicaţi răspunsul vostru.

5. Ce înţelegeţi prin cantitate de substanţă a unui corp ?

6.A. — Să presupunem că avem un ghiozdan şi un automobil. Care din ele este mai greu ? De ce ?

B. — Ce credeţi că înseamnă greutate ?

7. Aţi auzit de cuvîntul „masă" a unui corp ? Ce înţelegeţi prin aceasta ?

Prezentăm acum conținutul post-probei, precizînd că :
itemul 1 corespunde celui cu nr. 7 din pre-probă
itemul 2 corespunde celui cu nr. 6 B din pre-probă
itemul 3 corespunde celui cu nr. 1 (A, B, C) din pre-probă
itemul 6 corespunde celui cu nr. 5 și parțial celui cu nr. 3 din pre-probă
itemul 7 corespunde celui cu nr. 4 și parțial celui cu nr. 3 din pre-probă
itemul 8 corespunde celui cu nr. 6 A și parțial celui cu nr. 3 din pre-probă
itemul 9 A corespunde celui cu nr. 2 și parțial celui cu nr. 3 din pre-probă

1. Ce înțelegeți prin masa unui corp ?
2. Ce înțelegeți prin greutatea unui corp ?
3. Prin operația de cîntărire ce anume măsurăm :
   (subliniați răspunsul corect)
   masa corpului
   greutatea corpului
   cantitatea de substanță a corpului
4. Gramul cu multiplii și submultiplii săi este unitatea de măsură a :
   masei corpurilor (subliniați răspunsul corect)
   greutății corpului
5. Atunci cînd unui bulgăre de zăpadă care se rostogolește i se adaugă zăpadă, devenind din ce în ce mai mare, ce anume se poate spune că se mărește : greutatea sa, masa sa, cantitatea sa de substanță ? De ce ?
6. Ce reprezintă cantitatea de substanță a unui corp ?
7. Dacă vi se dau două cărucioare de mărime egală, unul gol și altul plin cu pietre, care dintre ele va cere un efort mai mare pentru a fi împins ? De ce ?
8. Comparați greutatea gumei voastre cu cea a unei bănci. De ce una este mai grea decît cealaltă ?
9. A. — De două elastice egale atîrnăm o piatră și o bucată de lemn de mărime egală. Cum se vor alungi cele 2 elastice ? De ce ?
   B. — Cum se vor alungi cele două elastice în cazul în care această experiență o face un astronaut la bordul unei nave cosmice ? De ce ?
10. Într-o navă cosmică un corp este la fel de greu ca pe pămînt ? De ce ?

Tabelul nr. 1*

			ITEM 1A			ITEM 1B			ITEM 1C		
			RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG
Pre-probă	Clase experimentale 70 elevi	Nr.	—	6	64	1	4	65	—	4	66
		%	—	8,57	91,42	1,42	5,71	92,85	—	5,71	94,28
	Clase control 54 elevi	Nr.	—	—	54	—	—	54	—	—	54
		%	—	—	100	—	—	100	—	—	100
			ITEM 1			ITEM 2			ITEM 3		
			RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG
Post-probă	Clase experimentale 67 elevi	Nr.	45	6	16	27	12	28	53	—	14
		%	67,1	9	23,9	40.3	17,9	41,8	79,1	—	20,9
	Clase control 47 elevi	Nr.	—	19	28	12	—	35	10	—	37
		%	—	40,4	59,6	25.5	—	74,5	21,3	—	78,7

* Vezi continuarea la pag. 48.

Dar masa sa este aceeaşi ? De ce ?

11. Aruncăm într-un geam, un cocoloş de hîrtie şi o piatră. Hîrtia se va opri în geam, piatra va sparge geamul trecînd prin el. Cum puteţi explica aceasta ? De ce ?

După cum se poate observa, itemurile post-probei sînt astfel alcătuite încît să poată măsura atît informaţia stocată, cît şi posibilităţile de operare cu aceasta. Prin prelucrarea datelor în urma aplicării probelor, putem afirma că diferenţele dintre pre-probă şi post-probă sînt nete, mai ales în ceea ce priveşte clasele experimentale. Din lipsă de spaţiu, am selectat cîteva din rezultatele pre-probei şi post-probei (vezi Tabelul nr. 1 ; a se vedea, de asemenea, corespondenţa itemurilor).

Cu mult mai interesantă este urmărirea comparativă a claselor experimentale faţă de cele de control în cadrul post-probei. Pentru a fi siguri de exprimarea ştiinţifică a unei diferenţe semnificative, am calculat media şi dispersia în cazul celor două eşantioane. Pentru probabilitatea de 0,99 cînd $Z > 2,56$ putem afirma că diferenţele sînt semnificative (vezi Tabelul nr. 2).

În cazul itemurilor 6 şi 9 A diferenţele, după cum era de aşteptat, nu sînt semnificative pentru că ele reiau noţiuni empirice, cărora nu li s-a adăugat nimic, ca în cazul „cantităţii de substanţă", sau care erau suficiente pentru a orienta spre un răspuns corect.

Diferenţele mari în ceea ce priveşte rezultatele itemurilor 3 şi 4, privitoare la unităţile de măsură şi instrumentele de măsură, demonstrează încă o dată rolul negativ al interferenţelor (la clasele de control), la care înţelegerea unităţilor nu decurge din înţelegerea esenţei mărimii fizice care este măsurată. Datele riguros ştiinţifice indică astfel că obiectivul pe care şi-l propune subcapitolul „Unităţi de măsură pentru masă" în cadrul aritmeticii la clasa a V-a, nu este atins.

Diferenţele semnificative ale itemurilor 10 şi 11, care obligau la operarea cu noţiunile de masă, greutate şi inerţie în situaţii problematice, relevă faptul că

Tabelul nr. 1

ITEM 2			ITEM 6A			ITEM 6B			ITEM 7		
RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG
—	54	16	—	—	70	—	3	67	—	1	69
—	77,14	22,85	—	—	100	—	4.28	95,4	—	1,42	98,57
—	39	15	—	—	54	—	2	52	—	—	54
—	72,22	27,77	—	—	100	—	3.70	96,29	—	—	100

ITEM 8			ITEM 9A			ITEM 9B			
RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG	
40	3	24	14	47	6	43	6	18	
59,7	4,5	35,8	21	70	9	64,2	9	26,8	RC=răspuns corect. RP=răspuns parţial corect RG=răspuns greşit
6	12	29	7	33	7	22	6	19	
12,3	24,7	61,7	14,9	70,2	14,9	46,9	12,7	40,4	

lipsa confruntării specificului acestor noțiuni împiedică însușirea lor corect științifică și de aci decurge și imposibilitatea operării cu ele.

Pentru a verifica și evolutiv rezultatele, am aplicat o probă cu același conținut la clasele a V-a (experimentale), la două clase a VI-a și de asemenea la două clase a VII-a.

Iată conținutul probei comparative pentru clasele V, VI și VII :

1. Ce înțelegeți prin inerție ?
2. Ce este masa unui corp ?
3. Cu ce instrument se măsoară masa ?
4. Care sînt unitățile de măsură pentru masă ?
5. Ce înțelegeți prin forță ?
6. Ce este greutatea unui corp ?
7. Cu ce instrument se măsoară greutatea ?
8. Care este unitatea principală de măsură pentru greutate ?
9. A. Există o situație în care corpurile pot să nu mai aibă greutate ? Dacă da, explicați.

   B. Poate exista o situație în care un corp să nu mai aibă masă ?
10. Un bloc de gheață cîntărește 4,5 kg.

    A. Care este greutatea lui ?

    B. Din cauza căldurii el va începe să se topească.

    După un timp îl măsurăm greutatea găsind valoarea de 20 Newtoni. Care este acum masa blocului de gheață ?

Tabelul nr. 2*

Clase		ITEM 1			ITEM 2			ITEM 3			ITEM 4			ITEM 5			ITEM 6		
		RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG
Experimentale	%	67,1	9	23,9	40,3	17,9	41,8	79,1	—	20,9	86,6	—	13,4	29 8	65,7	4,5	35,8	22,4	41,8
	$\bar{X}$	1,43			0,98			1,58			1,73			1.25			0,94		
	σ_2^1	0,303			0,83			0,66			0,47			0 28			0,77		
	$\frac{\sigma_1^2}{N}$	0,0045			0,012			0,010			0,007			0 004			0,012		
Control	%	—	40,4	59,6	25,5	—	74,5	21,3	—	78,7	27,7	—	72,3	8,5	83	8,5	21.3	21,3	57,4
	$\bar{X}$	0,40			0,50			0,42			0,54			1,00			0,64		
	σ_2	0,24			0,75			0,65			0,80			0,17			0,62		
	$\frac{\sigma_2^2}{N}$	0,005			0,016			0,014			0,017			0,004			0,013		
Z		10,4			2,8			7,7			7,9			2,8			1,9		

$\bar{x}$ = media
σ = dispersia

Tabelul nr. 3**

Clasa nr. de subiecții	Nr. %	ITEM 1		ITEM 2		ITEM 3		ITEM 4		ITEM 5	
		RC	RG	RC	RG	RC	RG	RC	RG	RC	RG
V 65 elevi	Nr.	50	15	44	21	52	13	55	10	32	33
	%	76,92	23,07	67,69	32,30	80	20	84,61	15,38	49,23	50,77
VI 61 elevi	Nr.	—	—	19	42	35	26	39	22	26	35
	%	—	—	31,14	68,85	57,37	42,62	63,93	36,06	42,62	57,37
VII 51 elevi	Nr.	40	11	33	18	38	13	37	14	34	37
	%	78,43	21,56	64,66	35,29	74,50	25,49	72,55	27,45	66,66	33,33

* Vezi continuarea la pag. 50.
** Vezi continuarea la pag. 50.

Prelucrarea rezultatelor (vezi Tabelul 3) ne relevă o diferenţă impresionantă între clasele a V-a şi a VI-a, mai ales în ceea ce priveşte unităţile de măsură şi instrumentele de măsurat. Rezultatele le confirmă pe cele obţinute anterior.

Pare paradoxal că diferenţa de un an între clasa a V-a şi a VI-a — timp în care are loc o evoluţie a procesului gîndirii — să nu poată compensa deficienţele conţinutului sau ale metodei. Rezultatele nu fac altceva decît să sublinieze încă o dată că predarea sistematică a fizicii trebuie să ţină în mod real seama de existenţa unui sistem anterior de cunoştinţe empirice, cu care de cele mai multe ori intră în conflict.

Cu cît această confruntare este mai tardivă, eforturile depuse sînt mai mari, iar rezultatele scontate, mai reduse.

Perioada de doi ani — în dezvoltarea gîndirii — de la clasa a V-a la a VII-a nu reuşeşte să şteargă diferenţa în ceea ce priveşte însuşirea unităţilor de măsură şi a instrumentelor de măsură în cazul masei şi greutăţii corpurilor, rezultatele fiind în favoarea clasei a V-a (experimentale).

Rezultatele cercetării noastre conduc deci la concluzia că este posibilă corectarea şi reorganizarea pe baze ştiinţifice a sistemului de cunoştinţe empirice şi evitarea dificultăţilor semnalate odată cu predarea organizată a cursului de fizică. Capitolul din „Aritmetica" clasei a V-a cu privire la sistemul metric, poate fi folosit în acest scop, pentru noţiunile de inerţie, masă, forţă şi greutate.

Tabelul nr. 2

Clase		ITEM 7			ITEM 8			ITEM 9 A			ITEM 9B			ITEM 10			ITEM 11		
		RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG	RC	RP	RG
Experimentale	%	56,7	6	37,3	59,7	4,5	35,8	21	70	9	64,2	9	26,8	62,7	25,4	11,9	50,7	6	43,3
	$\bar{X}$	1,20			1,24			1,12			1,37			1,50			1,07		
	σ_1^2	0,90			0,90			0,28			0,77			0,52			0,94		
	$\frac{\sigma_1^2}{N}$	0,013			0,013			0,004			0,012			0,008			0,015		
Control	%	4,3	8,5	87,2	12,3	24,7	61,7	14,9	70,2	14,9	46,9	12,7	40,4	36,3	21,2	42,5	2,1	—	97,9
	$\bar{X}$	0,17			0,51			1,00			1,06			0,94			0,05		
	σ_2^2	0,22			0,50			0,32			0,95			0,78			0,08		
	$\frac{\sigma_2^2}{N}$	0,005			0,01			0,007			0,02			0,017			0,002		
Z		7,9			4,8			1,2			2,6			3,5			7,8		

Tabelul nr. 3

ITEM 6		ITEM 7		ITEM 8		ITEM 9 A		ITEM 9 B		ITEM 10 A		ITEM 10 B	
RC	RG	RC	RG	RC	RG	RC	RG	RC	RG	RC	RG	RC	RG
41	24	44	21	53	12	62	3	55	10	48	17	53	12
63,07	36,92	67,69	32,30	81,53	18,46	95,38	4,61	84,61	15,38	73,84	26,15	81,53	18,46
34	27	14	47	28	33	51	10	42	19	31	30	17	44
55,73	43,93	22,95	77,04	45,90	54,09	83,60	16,39	68,85	31,14	50,82	49,18	27,86	72,13
32	19	28	23	24	27	38	13	43	8	24	27	25	26
62,74	37,25	54,30	45,09	47,06	52,94	74,50	25,49	84,31	15,68	47,06	52,94	48,82	50,98

DEZBATERI

AMENDAMENTE LA ACTIVITATEA DE PERFECȚIONARE A CADRELOR DIDACTICE

Prof. FELICIA HAICA
directoarea Liceului „Gh. Șincai"
București

Cunoscute fiind sarcinile deosebit de complexe ce revin școlii în procesul edificării noii societăți, considerăm perfecționarea neîntreruptă a cadrelor didactice ca o necesitate prioritară în ansamblul măsurilor ce se impun pe linia modernizării conținutului procesului instructiv-educativ.

Nu ne propunem să insistăm asupra tuturor aspectelor de bază ale perfecționării și nici să epuizăm enumerarea celor care reclamă intervenții înnoitoare, ci să ne exprimăm punctul de vedere de pe poziția de slujitori ai școlii, dornici și receptivi la nou, la schimbările revoluționare social-economice care au loc și care constată nemijlocit efectele perfecționării și comportamentul beneficiarilor ei. Astfel, înțelegem să participăm la discuția organizată de „Revista de pedagogie" pe această temă *, avînd convingerea necesității și posibilității elaborării în viitor a unui sistem unitar instituționalizat mai eficient, și în același timp încercăm să contribuim la alcătuirea climatului de reflectare și angajare a profesorilor la propria lor perfecționare. Numai pe baza unui program riguros științific și metodic de perfecționare se va putea realiza fizionomia profesională deosebit de complexă cerută dascălului contemporan.

Conceperea unui astfel de sistem, în care să se definească într-un „tot" foarte bine conturat și concretizat atribuțiile școlii și a instituțiilor din afara ei, cum sînt : inspectoratul școlar, Casa corpului didactic, societățile științifice, radioul, televiziunea, institutele de învățămînt superior, I.C.P.P.D. ș.a., considerăm că revine Ministerului Educației și Învățămîntului.

După părerea noastră, conținutul și formele actuale ale perfecționării cadrelor didactice ar trebui revizuite, supuse unei critici în spirit prospectiv, pe baza criteriului valorii, raportate la achizițiile teoretice și practice din lumea școlii pe plan național și mondial. În acest fel, profesorul va fi pregătit nu numai pentru starea prezentă din învățămînt ci și pentru schimbările ei viitoare.

Cu privire la conținutul perfecționării. Cu toate că sîntem adepții unei instruiri temeinice de specialitate a profesorului (fără a pierde din vedere pregătirea pedagogică, înaltul nivel ideologic-politic pe care trebuie să-l aibă fiecare cadru didactic), totuși ni se pare că *a fost omis faptul că profesorul, ca oricare alt specialist, are și el o pregătire superioară, o licență sau un examen de stat și atunci nu e cazul ca la obținerea gradului să mai fie supus încă la un* „examen de stat". Verificarea în specialitate ar trebui să aibă ca obiect nu ceea ce a mai învățat și s-a atestat cu o diplomă, ci asimilarea noilor cuceriri ale științei, tehnologiilor moderne, abordarea cunoștințelor în context interdisciplinar etc. Dacă admitem că sînt profesori și cu mai slabă pregătire de specialitate, să aplicăm pentru aceștia un program diferențiat, orientîndu-i la facultățile respective pentru a fi sprijiniți, îndrumați și verificați periodic. *Înscrierea la alte forme superioare de perfecționare, sau la examene de grade didactice să fie condiționată de asigurarea în prealabil a nivelului corespunzător în disciplina pe care o predă.* La fel considerăm că ar trebui să se procedeze și în cazul deficiențelor mari constatate în cunoștințele de pedagogie, de psihologia copilului, adolescentului, adultului etc.

În legătură cu cele de mai sus, trebuie spus fără reticențe că *perfecționarea, prezintă insatisfacții în ceea ce privește înarmarea cadrelor didactice cu cele mai recente realizări în specialitate și în alte domenii interesînd învățămîntul.* Cunoscînd îndatoririle de mari răspunderi ale cadrelor didactice, cerute de educarea în spirit comunist a tinerei generații, opinăm că și programa de „marxism-leninism" necesită substanțiale îmbunătățiri. Se simte nevoia lărgirii temelor de ateism-științific, de etică și echitate comunistă, iar sub aspect metodologic — găsirea acelor metode, procedee de aplicare a documentelor de partid la profilul specialității. Însușirea acestor cunoștințe s-ar putea asigura mai bine dacă cei înscriși la cursuri și examene, pe toată durata perfecționării lor, ar participa periodic la dezbateri, seminarii și conferințe, la forme de învățămînt în cadrul Academiei de științe social-politice

* A se vedea : Nicolae Apostolescu, Petru Radu, *Un punct de vedere privind sistemul de perfecționare a personalului didactic*, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1975 ; Emil Bâldescu, *Școala profesorilor*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1976 ; Emil Păun, *Perfecționarea cadrelor didactice — un specific de educație a educaților*, „Revista de pedagogie", nr. 2, 1976.

fiind scutiți să frecventeze învățămîntul ideologic organizat în școală sau la alt nivel (s-ar evita și unele paralelisme, iar timpul de studiu s-ar putea folosi mai bine).

Pe toate treptele sale, perfecționarea ar trebui astfel gîndită încît să poată opera mutații în concepția și atitudinea educatorilor față de sarcinile care le revin în cadrul normei prestate. Va fi edificator, credem, să facem cîteva referiri și la consecințele negative rezultate din cele afirmate. Cauzele insuccesului în activitatea unor elevi sînt multe, dar la acestea se adaugă fără îndoială și sistemul defectos de muncă al profesorilor. Facultățile formează specialiști competenți, dar aceștia nu sînt întotdeauna și profesori buni (practică pedagogică insuficientă, lipsa testării aptitudinilor de educator etc.). De aceea, noi considerăm că ar fi necesar *să crească ponderea cunoștințelor de psiho-pedagogie modernă.* Tehonologia învățămîntului să fie privită în cadrul cursurilor ca parte integrantă a acelor acțiuni care urmăresc instaurarea unei colaborări eficiente între elev, profesor în utilizarea mijloacelor tehnice de învățămînt. De asemenea, ar fi de un real sprijin pentru cadrele didactice, abordarea și a celor mai controversate idei ale teoriei și metodologiei învățării. *Profesorul să beneficieze de informații care să-i dezvolte capacitatea de acțiune și organizare, inventivitatea și posibilitatea de a se orienta în alegerea variantei optime a modalităților și instrumentelor sale de lucru,* să-i sporească suplețea în ceea ce privește adaptarea la condițiile noi ivite în clasă și obiectivitatea în aprecierea elevilor.

Luînd parte la realizarea Programului partidului privind educația permanentă, școala devine tot mai mult elementul polarizator al acțiunilor cultural-educative din cartierul în care este situată. Întrucît și comitetele de cultură și educație socialistă își îndeplinesc atribuțiile prin mobilizarea unui mare număr de cadre didactice, reciclarea trebuie să cuprindă și o strategie a perfecționării profesorilor și pe linia educării adulților (lărgirea cunoștințelor privind pedagogia adulților, pedagogia comparată etc.).

Mobilizarea potențialului creator al cadrelor didactice, inovația și spiritul aplicativ, ca și atitudinea lor participativă la ameliorarea învățămîntului, s-ar putea activiza mai bine dacă temele lucrărilor de grad ar fi regîndite.

În sistemul îmbunătățit de perfecționare vedem realizată și ideea unei policalificări, a apropierii profesorilor de fabrică, institute de cercetări tehnologice, centre de calcul etc., nu în calitate de educatori ci de specialiști, care sub forma practicii în producție să descopere soluții pentru integrarea cunoștințelor științifice de care dispun. Altfel cum ar putea contribui profesorul la îndrumarea preocupărilor tehnice și de inovații ale elevilor, la pregătirea lor atît pentru munca intelectuală, de creație, cît și pentru activitatea tehnică-productivă ?

De asemenea, *este necesar să se afecteze loc și timp pentru însușirea legislației școlare și pentru cunoașterea politicii de învățămînt a statului nostru.*

Cu privire la formele perfecționării. Față de importanța pe care o are școala în viața țării noastre, învățămîntul în general într-o țară, susținem că *nu avem dreptul să apreciem o perfecționare îndeplinită și nici să acordăm grade didactice fără o vădită cunoaștere a profesorului la catedră, în rindul părinților, în activitățile social-obștești și culturale.* De aceea, nu mai poate fi considerată nesatisfăcătoare participarea profesorului la cîteva conferințe, dezbateri și asistarea sa de către o comisie la 3-4 ore de curs, depunerea unei lucrări (uneori mai mult sau mai puțin personale), pentru a putea fi considerat perfecționat. *Se impune lărgirea formelor, metodelor și mijloacelor de investigații din lumea în care activează profesorul ;* punerea la punct a unor procedee mai eficiente de evaluare, *constituirea unui colectiv mai larg care să participe la pregătirea profesorului pentru a se putea face o apreciere cît mai obiectivă.*

În această ordine de idei, *vedem posibilitatea creării pe lîngă I.C.P.P.D. a unui activ obștesc format din cadre didactice cu experiență, cu bune rezultate în activitatea instructiv-educativă, receptivi față de nou, care să sprijine îndeplinirea programului de perfecționare a învățămîntului sub toate aspectele sale.* Aceștia să devină „consilieri" cu sarcini permanente în sprijinirea și îndrumarea unor profesori mai tineri, sau acelora înscriși la diferite forme de perfecționare, pe toată durata ciclului prevăzut de lege. Periodic, reprezentanții forurilor superioare (din I.C.C.P.D., învățămînt superior) să planifice consultații, verificări parțiale asupra parcurgerii materialului teoretic, să participe la acțiunile instructiv-educative și practice ale celui cuprins la perfecționare, alături de „consilierul" dinainte repartizat. În acest fel, admiterea la examen pentru obținerea gradului didactic nu s-ar cunoaște numai din studierea memoriului de activitate, caracterizarea școlii (adesea luate ca piese de bază), inspecția specială, și după caz o lucrare, ci ar presupune un „antrenament" continuu pe toată perioada de pregătire.

Eșalonînd perfecționarea pe o durată mai lungă, profesorul poate fi văzut în toată complexitatea sarcinilor sale. S-ar putea interveni în stimularea sau corectarea unor anumite atitudini, manifestări, stil de lucru, și influența concepția sa în munca pentru și cu elevii, în scopul optimizării relației profesor-elev. De aici întrezărim și trecerea treptată de la un învățămînt centrat pe profesor la unul sprijinit mai puternic pe mediul educativ, mai bine organizat, în care cadrul didactic să fie creatorul unor situații favorabile învățării, pentru fiecare elev în parte.

Ținînd seama de modificările care se produc în dinamica activității social-economice, cu repercusiuni inerente și asupra învățămîntului, ar fi potrivit, să se organizeze reciclarea obligatorie a profesorilor într-o altă specialitate, înrudită, cele care sînt prevăzute cu ore puține în noile planuri de învățămînt. Vedem instituționalizate, pe lîngă facultăți, cursuri de pregătire postuniversitare, prin care absolvenții de facultăți să poată dobîndi o nouă specialitate.

Cu privire la unele măsuri organizatorice

— În sistemul de perfecționare *se cer asigurate obiectivitatea și seriozitatea desfășurării cursurilor, examenelor* (ca la examenele de admitere sau concurs), altfel orice încercare de îmbunătățire va fi alterată.

Cei chemați să perfecționeze nu pot rămîne în afara perfecționării.

— Pentru asigurarea unei pregătiri corespunzătoare, materialele legate de programul cursurilor de perfecționare trebuie comunicate cursanților în timp util.

— Lista profesorilor încadrați în cursurile de reciclare să fie comunicată școlilor la începutul anului, pentru a se evita perturbările survenite în orar.

— Legea învățămîntului trebuie respectată la acordarea gradelor, prin elaborarea unor nor-

mative. Altfel, pentru obținerea gradului I în aprecierea activității științifice își face loc adesea arbitrariul și subiectivismul. Lucrările personale trebuie apreciate în funcție de originalitatea lor și de gradul de necesitate pentru învățămînt.

În concluzie, dorim să relevăm că *se simte lipsa unor mijloace mai științifice de evaluare a eficienței actului de perfecționare.* Credem că ar fi posibilă elaborarea și aplicarea unui mod cibernetic de analiză în baza principiului conexiunii inverse, imediate, la terminarea cursurilor de perfecționare, pentru a se asigura o apreciere strict obiectivă.

În funcție de informațiile individuale astfel obținute, *fiecare profesor ar putea să primească la absolvirea cursurilor un set de probleme care să-i stea în atenție pînă la o viitoare perfecționare.* Cele semnalate presupunem că invită la reflecții care să conducă la conturarea unui sistem de perfecționare mai valoros și prospectiv.

PERFECȚIONAREA CERCURILOR PEDAGOGICE

Prof. DOINA TIREA
directoarea Liceului „C. A. Rosetti"
București

În contextul profundelor mutații care au loc în lumea contemporană, personalitatea profesorului dobîndește noi dimensiuni, care cer o permanentă activitate de perfecționare și autoperfecționare, în așa fel încît actul de instrucție și educație să se înscrie pe direcțiile fundamentale ale cuceririlor științei și tehnicii mondiale, să se angajeze plenar în activitatea practică de efervescentă construcție socialistă.

Una din formele organizate, instituționalizate, de perfecționare a pregătirii profesionale a cadrelor didactice o constituie cercurile pedagogice.

Răspund sau nu cercurile pedagogice, în etapa actuală, prin conținutul activității lor, exigențelor școlii de azi ? Considerăm că aceasta ar fi întrebarea cheie, pe marginea căreia „Revista de pedagogie" a inițiat dezbaterea respectivă * la care dorim să participăm și noi cu cîteva intervenții.

Apreciem de la bun început că *actualul mod de organizare și desfășurare a cercurilor pedagogice a rămas în urmă față de cerințele tot mai exigente ale învățămîntului,* axat pe coordonatele majore ale Programului partidului de făurare a Societății Socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

Tendința manifestă și angajantă a școlii, în ansamblu ei, este de-a face din fiecare elev un participant conștient și activ la propriul proces de educație și instrucție, dar menținem pe undeva, pentru perfecționarea cadrelor, metode vechi, rutiniere, anacronice (părere unanimă a cadrelor didactice din liceul nostru). Este cazul ca și în cadrul cercurilor pedagogice să se desfășoare o astfel de activitate în care fiecare participant să fie direct interesat, să militeze, printr-o pregătire temeinică și o experiență valoroasă la catedră la progresul învățămîntului. Problema principală ce se pune nu este aceea a desființării cercurilor, ci a perfecționării lor.

În forma actuală de organizare, cercurile pedagogice suferă de multe defecțiuni începînd de la componența fiecărui cerc, care este eterogenă, nu prin specialitate, ci prin preocupări. Aproape în toate cazurile organizarea este făcută după criterii teritoriale și nu în funcție de profilul școlii în care lucrează profesorii. Cadrele didactice care predau la școli generale, cei care predau la licee real-umaniste, la licee de specialitate se întîlnesc de cele mai multe ori în același cerc, deși specificul conținutului procesului de instrucție (plan, programe-manuale), precum și modul de abordare a acestui conținut sînt diferite, în funcție de profilul școlii, al claselor, diferențiate după vîrstă etc. Referate, discuții, comunicări curente, rare prezentări de material didactic, mai mult sau mai puțin pregătite, cam la atît se rezumă în prezent activitatea în aceste cercuri.

După cum se vede, preponderentă este informarea de interes, oarecum, general. Desigur, informarea este o premisă absolut necesară a perfecționării pregătirii profesionale, dar, totuși, numai prima treaptă a acesteia, o treaptă necesară, dar nu suficientă.

Este un fapt bine cunoscut că planificarea activității în cercuri este rodul muncii unui singur om, cel mult doi care nu pot cuprinde multiplele aspecte de conținut și metode pe care le implică pregătirea și experiența atît de variată a cadrelor didactice, și că în general obiectivele și sarcinile se stabilesc pe etape scurte (cel mult un an școlar). Deci, *în organizarea cercurilor lipsesc două atribute de bază ale conducerii științifice și anume : caracterul colectiv și caracterul prospectiv al acesteia.*

Organizarea și planificarea activității în cercuri de către unul sau doi pedagogi nu poate pleca de la o cunoaștere adîncă a realității, fapt ce duce la pericolul căderii în formalism, ilustrat, după cum bine se știe, prin repetări de teme, un conținut neinteresant, o prezență mai mult de ordin statistic etc. Cui mai poate trezi interes o temă deja abordată ? Dacă cumva tema a făcut și subiectul unui consiliu pedagogic sau al unui curs de perfecționare, atunci cu atît mai puțin ar fi luată în seamă.

*) A se vedea : Emil Bâldescu, *Perfecționarea profesională prin cercurile pedagogice*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1975 ; Pavel Petroman, *Cercurile pedagogice în impas ?*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1976 ; Titus Nițu, *Cercurile pedagogice — o formă vetustă de perfecționare*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1976.

Un alt aspect este acela că la toate cercurile, indiferent de materialele prezentate, în discuții cadrele didactice mai direct sau mai indirect ridică probleme legate de neconcordanța dintre programe și manuale, între programele disciplinelor înrudite sau invocă, uneori, lipsa instrumentelor de lucru — cărți, filme, material didactic etc. Dar aceste întrebări și discuții care reflectă frămîntări și căutări firești în vederea raționalizării și optimizării procesului de învățămînt rămîn în unele cazuri fără soluții.

Pornind de la aceste considerațiuni critice ne permitem să sugerăm unele idei rezultate din experiența colectivului nostru și care vizează modul de organizare a cercurilor în discuție. Pentru ca cercurile pedagogice să răspundă în mod eficient sarcinilor de perfecționare a cadrelor didactice sub toate aspectele, credem că *un prim pas ar trebui făcut pe linia organizării și conducerii științifice a acestei activități.*

Planurile de activitate ale cercurilor ar trebui să fie elaborate de un colectiv constituit din factori care sînt în măsură să cunoască bine realitatea existentă în școli (de exemplu : inspectori de specialitate, responsabili de cerc, șefi de colective de catedră din școli etc.). Aceste planuri considerăm că ar trebui să fie cadru care să permită realizarea unui sistem unitar de perfecționare a pregătirii profesionale. În acest sens, planurile-cadru ar trebui să stabilească două mari obiective și anume 1) informarea și 2) utilizarea materialului informațional studiat în practica didactică.

În viziunea noastră, colectivul preconizat trebuie să aibă rolul de coordonator pe baza planului-cadru elaborat. El însă trebuie să fie ajutat de comisii de profil (școală generală, liceu real-umanist, liceu de specialitate, școală profesională etc.) care, pornind de la planul-cadru, să-și întocmească programul de acțiune în funcție de profilul școlii respective.

În felul acesta s-ar obține nu numai cunoștințe noi, dar și utile, aplicabile în fiecare unitate școlară, s-ar face cu adevărat un schimb de experiență, s-ar contura mai pregnant metodele și mijloacele moderne, eficiente de aplicat în munca instructiv-educativă. În buna organizare, planificare și întocmire a programelor, în executarea lor riguroasă rezidă realizarea dezideratului conducerii prospective a fiecărui obiectiv educațional. Subliniem prospecte deoarece nu trebuie nici un moment să uităm că instrucția și educația sînt un *proces dinamic* și *complex*, al cărui scop se realizează în timp, în etape succesive, fiecare cu cerințele ei distincte.

Primordial însă în asigurarea unui conținut corespunzător formelor propuse este organizarea studiului individual, în care sens fiecare cadru didactic, conștient de locul și menirea sa în societate, trebuie să-și procure și selecteze materialul bibliografic adecvat, vizînd problemele de specialitate, de didactică și de psihopedagogie, pentru a fi studiate în funcție de obiectivele stabilite pentru o etapă dată. Poate pentru unii ar fi un gen de supraîncărcare și anume pentru cei ce nu și-au format încă o obișnuință din studiul permanent ; pentru cei care însă se străduie să găsească noi drumuri, ar fi mijlocul de a căpăta răspunsuri la probleme încă nesoluționate sau ar putea ei oferi răspunsuri valabile pentru alții. Materialul informațional studiat de toți membrii cercului va crea condiții pentru desfășurarea cercurilor în mod activ, prin dezbateri, seminar și mai puțin referate și recenzii.

Probleme de didactică, dezbătute pe plan teoretic, vor fi concretizate prin exemplificări desprinse din munca de la clasă și prin prezentarea și discutarea unor modele, fie publicate în literatura de specialitate, fie elaborate în școli. Etapa de discuții și dezbateri trebuie să fie coroborată cu o etapă practică, desfășurată cu elevii la clasă, cu care să se verifice, să se exemplifice, să se experimenteze cele discutate în mod teoretic.

Ne-am îngădui să ilustrăm o parte din cele expuse mai sus printr-un exemplu. Presupunînd că unul din obiectivele propuse ar fi studierea și aplicarea problematizării, am porni prin indicarea unei bibliografii minimale care să cuprindă elemente esențiale și necesare cunoașterii acestei metode. Ar urma dezbaterile seminar axate pe probleme teoretice, apoi prezentarea de către profesori a unor modele de lecții realizate prin problematizare, fie publicate în literatura de specialitate sau elaborate într-un colectiv de catedră. Acestea din urmă vor constitui și obiectul lecției practice-studiu, cunoscută sub denumirea de lecție deschisă.

În articolele publicate referitoare la problema pe care o abordăm, s-au adus critici lecțiilor deschise, caracterului artificial, „de seră" al acestora, caracterizate ca ineficiente și inutile în cadrul activității de perfecționare a pregătirii cadrelor didactice. După părerea noastră, avînd în vedere faptul că întreaga activitate se desfășoară în clasă, cu elevii, soluția nu este renunțarea la prezentarea de lecții, căci ar însemna să ne menținem în planul teoreticului. În fond, ceea ce dorim cu toții este să perfecționăm această activitate, adică procesul de predare-învățare, verificare-evaluare, lucru care nu se poate realiza numai prin lectură și discuții teoretice în ședințe.

Ponderea trebuie să o aibă tocmai aceste prezentări practice de lecții. Ținînd însă seama de complexitatea problemelor ridicate de modernizarea procesului instructiv-educativ, credem că elaborarea unei lecții bune, eficiente, cu posibilități de aplicare în fiecare școală, nu poate fi realizată de către un singur cadru didactic, ci trebuie să fie rodul colaborării intense între profesori. Pentru aceasta *este necesară corelarea planului de activitate al cercului pedagogic cu planul de muncă al unor colective de catedră*, care au sarcina de a studia, elabora și experimenta modele de învățare, consolidare — evaluare prin metodele propuse spre studiu cercului.

Din experiența unor catedre din liceul nostru această activitate de grup, în care o lecție este concepută și elaborată în colectivul de catedră și aplicată în clasă de un profesor, în prezența întregului colectiv, care urmărește desfășurarea lecției (eficiența acesteia, eventualele lipsuri și fisuri), creează posibilitatea evidențierii și conturării problemelor de mare finețe și maximă eficiență în vederea perfecționării modelului elaborat. Prezentarea în fața colegilor de cerc a unui model de lecție, astfel elaborat, ar duce la sensibilizarea acestora, ar canaliza strădaniile profesorilor spre căutare și găsirea celor mai viabile metode și procedee care să asigure caracterul formativ al procesului instructiv-educativ. Plecînd de la considerentele de mai sus, de la necesitatea elaborării și experimentării unor modele de lecții la clasă, *considerăm că cercurile pedagogice trebuie să se întrunească în timpul anului școlar*, atunci cînd procesul de învățămînt este în plină desfășurare.

Am prezentat numai cîteva puncte de vedere privind transformarea cercurilor pedagogice într-o formă de perfecționare activă, astfel încît fiecare cadru didactic să se înscrie, și prin această activitate, în efortul general de autodepășire.

CONFRUNTĂRI

REFLECȚII ASUPRA ȘCOLII VIITORULUI

Conf. univ. dr. BERNARD GRIGORIU

Școala, o instituție atît de veche și venerabilă, este analizată în zilele noastre cu multă severitate mai ales în legătură cu lacunele și capacitatea ei de a răspunde adevărat la exigențele pe care le ridică evoluția accelerată, proiectele societății care trăiește sub semnul revoluției științifico-tehnice. Dar oricît de mari și de multe ar fi slăbiciunile școlii, foarte puțini mai sînt aceia care se gîndesc să renunțe la serviciile ei. Pledoariile, oricît ar fi ele de ingenioase, ale lui Ivan Illich, Paul Goodman cum că educația ar urma să se realizeze în afara formei instituționalizate, care este școala, într-o societate deșcolarizată nu sînt convingătoare. Aceste teorii au intrat încă de pe acum în seria speculațiilor utopice care au însoțit, nu de puține ori, gîndirea pedagogică.

De aceea, *nu de desființarea școlii poate fi vorba, ci de transformarea ei,* mai ales în ceea ce privește vocația ei prospectivă, a aptitudinii de a asimila inovația prin care să poată contribui mai intens la mutațiile care au loc în societate. Într-adevăr, de-a lungul existenței sale, școala a oscilat între două chemări. Pe de o parte, ca instrument al continuității istorice, a urmărit transmiterea moștenirii trecutului cu patrimoniul lui de achiziții, pe de altă parte a încercat să-și reprezinte viitorul și a trecut cu mai mult sau mai puțin succes, să traducă, în modul ei specific de funcționare, exigențele perspectivelor de dezvoltare ale societății. În mișcarea ei între aceste două tendințe, școala ca o instituție cu îndelungată istorie în spate, a arătat o preferință manifestă pentru vocația de conservare a legatului cultural și al structurilor trecutului, inclusiv greutatea anacronismelor.

În societățile împărțite în clase antagoniste, vocația prospectivă a școlii este interpretată, mai ales în vederea menținerii statu-quo-lui social față de un viitor plin de incertitudini, de potențialități de șoc. Această reținere a școlii de a privi lucid înainte a adus și duce la reproșul atît de repetat și tot atît de îndreptățit de rămînere în urmă față de evoluția societății cu care, prin însăși natura lucrurilor, este solidară. Mai mult decît atît, istoria, și nu chiar una așa de îndepărtată, a arătat că, chiar atunci, cînd acceptă unele practici care anunță viitorul, școala, nu de puține ori le convertește în termenii vechilor structuri. Dacă în societățile cu un ritm lent de dezvoltare, cu o tehnică conservatoare, cu un fond limitat și stabil de cunoștințe lipsurile care decurgeau din neglijarea vocației prospectie a școlii nu s-au resimțit într-un mod grav în viața comunităților respective, această situație nu mai este tolerabilă într-o societate dinamică, care se dezvoltă sub semnul unor mutații profunde și care își propune pe o bază realistă a unui viitor previzibil proiecte grandioase de construire a unei civilizații superioare. Școala este într-adevăr modernă, dacă este capabilă să-și determine clar și să folosească eficient vocația ei prospectivă, într-o societate în care viitorul nu apare în expresiile lui de incertitudine traumatizantă.

Într-o lume ce se deschide în fața noastră într-un ritm nemaiîntîlnit, într-o societate în care viața omului este concepută ca o formație permanentă prin contribuția, mai ales, a diferitelor tipuri de școli, nu putem să venim, decît numai în mod limitat, cu soluții de termen scurt. *Vocația prospectivă ține, mai mult decît oricînd, de însăși natura școlii moderne.* Nu se poate închipui această școală fără o anticipare a viitorului, reprezentare care îngăduie societății să-și poată realiza ritmurile sale de mișcare înainte, de a se provoca, de a se autodepăși. Mai mult decît atît, *atitudinea prospectivă dă posibilitatea la o interpretare mai dinamică a prezentului, prin descifrarea germenilor viitorului în ceea ce există, și la o înțelegere mai adecvată a trecutului.* De aceea, interesul pentru distingerea profilului școlii viitorului se face evident nu numai în cercetările teoreticienilor, ci el este prezent și în preocupările profesioniștilor care lucrează nemijlocit în școală. Astfel, în 1971 a apărut în S.U.A., din inițiativa „Asociației naționale a directorilor de școli secundare" o culegere de studii care, pornind de la analiza critică a reformei din 1960, își propune să facă o prognoză pedagogică exprimată sugestiv chiar în titlul lucrării : „Cum va fi școala anului 1980 ?"

Așa cum ne lasă să întrevedem unele experiențe avansate, se poate presupune că școala viitorului va cunoaște schimbări importante în ceea ce privește conținutul și metodele, va genera structuri și forme noi de organizare. Toate aceste schimbări prin care se va defini profilul original al școlii viitorului vor fi, în bună măsură, determinate de configurarea unor noi obiective.

În această ordine de idei întîlnim deseori, în ultima vreme, în studii de pedagogie, care urmăresc să traseze conturile școlii moderne, formulări de obiective de tipul „a învăța să înveți", „a învăța a fi", „a învăța a deveni", obiective pe care pedagogia clasică și chiar cea mai recentă nu le-a avut în vedere. Toate aceste formulări de obiective, într-o formă sau

alta, consideră că omului societății viitorului i se rezervă roluri din ce în ce mai complexe și mai variate, că va trăi într-o civilizație dinamică, care-l va pune în situația de a se confrunta cu situații noi, într-o civilizație în care inovația își va face loc masiv în activitățile relevante, inclusiv în aceea de producție de bunuri materiale, care va asimila multe trăsături care țin de căutare, de cercetare. De aceea, civilizația societății viitorului va suporta cu greu tipul uman fixat în niște algoritmi invariabili, „eursitica fiind necesară, după cum remarcă Polya, tuturor oamenilor de mîine". Nici cunoscuta opțiune a lui Montaigne pentru un „cap bine făcut" nu mai este acceptată de filozoful și originalul gînditor asupra problemelor de educație prin știință, care este G. Bachelard. Nu de puține ori remarcă Bachelard, un „cap bine făcut" este un „cap închis", incapabil să se refacă din constrîngerea obișnuințelor de gîndire, ceea ce vine în contrazicere cu spiritul științei moderne, cucerirea căreia înseamnă o luptă continuă împotriva automatismelor, pentru că „a ajunge la știință — observă G. Bachelard — înseamnă a accepta o bruscă mutație care trebuie să contrazică un trecut" [1].

Într-adevăr, *civilizația viitorului se va caracteriza prin impunerea masivă a unui model cultural, care se definește prin creativitate, creația profilîndu-se ca procesul devenirii umane*, amintind de ceea ce gîndea P. Valery cînd scria „inventez, deci exist". Sub influența acestui model cultural prioritar instanțele anume specializate de socializare, și în primul rînd școala, vor asigura prin acțiunea lor *o structură de comportament care implică în mod necesar inițiativă, inovație, creație.* Această trăsătură va reprezenta una din notele definitorii ale școlii viitorului în raport cu practica școlii tradiționale care încearcă să transmită tinerelor generații o bună parte a gamei moștenirii culturale, dar mult mai puțin a experienței activității creatoare. Acest aspect atît de important al culturii este lăsat, mai ales, pe seama activităților extrașcolare. Or, civilizația societății comuniste are nevoie pentru a se dezvolta în ritmul ei specific, de individualități puternice care se impun mai ales printr-un demers creator și va crea modele culturale pentru comportamentul individual într-un sens larg, lăsînd spațiu deschis pentru originalitate, diversitate. De aceea, ne putem închipui că școala viitorului nu se va mărgini numai a ridica nivelul general mediu al membrilor societății, ci își va propune, ca o expresie a celei mai înalte democrații, de a trezi vocațiile, de a pune în valoare posibilitățile maxime ale fiecăruia și prin aceasta de a se determina personal și profund, de a-și asuma direcția propriei sale formări, în vederea alegerii libere a activității lor fundamentale și în mod special a profesiunii, ca aceasta din urmă să se apropie de vocația individului, în sensul că profesiunea să fie un exercițiu al vocației. Cu alte cuvinte, o școală care altă dată era realizată pentru numărul mic, pentru o elită să fie concepută ca o instituție de educație pentru promovarea aptitudinilor creatoare ale fiecăruia prin educația tuturor și în folosul societății.

Desigur, o astfel de școală va porni de la un postulat fundamental din a recunoaște și a exploata diversitatea și va funcționa cu suplețe, din această cauză, pe baza unui interes larg față de un învățămînt individualizat.

Școala tradițională privește cu reținere la varietatea psihologică, o reduce artificial prin constrîngere și chiar prin excludere. Ea tinde mai mult spre o organizare a mediei statistice, spre o omogenitate a inculcării, aspiră la coerență prin uniformitate, acceptînd cu rezervă expresiile de creativitate personală, care nu se pot înscrie complet în regulile școlare, în normele de evaluare a rezultatelor, achizițiilor pur didactice. Individualizarea nu exclude de loc cultivarea spiritului colectiv, ci presupune diferențierea procesului de instrucție și educație. Chiar și acele însușiri generale nu pot fi cultivate prin aceleași proceduri metodice. A individualiza procesul de educație înseamnă, în ultimă instanță, a-l face accesibil și productiv pentru toți. Societatea viitorului este reprezentată, într-o formă sau alta, ca o cetate a științei. Integrarea în această civilizație se va face cu precădere pe calea experienței simbolurilor științei, cu ecouri directe în ceea ce privește formația spirituală a omului. Cu toate rezervele și rezistențele, care se fac încă puternic resimțite, proiectul uman este din ce în ce mai mult configurat în jurul valorilor științei, *gîndirea modernă realizîndu-se pe o structură intelectuală*, prin care însăși aceste „noi umanități" s-au constituit. Pentru că știința se impune ca o forță de prim ordin a dezvoltării societății, școala, ca instituția cea mai specializată de difuzare a unei culturi din ce în ce mai complexe, va urmări de aproape evoluția cunoașterii științifice și se va impune și mai mult ca o variabilă determinantă pentru însăși dezvoltarea științei și a progresului societății. În această ordine de idei, școala de azi deschisă spre viitor amintește, în contexte istorice deosebite, de momentul Comenius. Acest mare pedagog și savant al Renașterii a intuit cu o deosebită pătrundere transformările radicale care se petreceau în acea vreme în domeniul experienței de cunoaștere și a trecut să realizeze în opera sa pedagogică o restructurare a acesteia în spiritul noilor achiziții ale științei, ale căror contururi se profilau. Așa cum se poate întrevede, școala încearcă de pe acum să-și construiască un nou Organon al culturii școlare. Constituirea unui nou Organon al culturii școlare înseamnă o schimbare radicală a poziției instituției respective față de cele două dimensiuni fundamentale ale societății : știința și munca.

Școala tradițională a întreținut o dihotomie între procesul de constituire a științei și cel al învățării ei. Aceasta din urmă fiind considerată ca o activitate de cunoaștere orientată, aproape cu exclusivitate, asupra rezultatelor deja dobîndite, întreținînd o mare distanță între modelul logic al științei și cunoașterea implicată în procesul de învățămînt. Opunînd în mod tranșant metodele didactice celor solicitate în cercetarea științifică, în școala tradițională elevul învață logica dobîndită ca un rezultat al prelucrării, descoperirii și este ținut departe de logica care duce la descoperire. Asistăm, din această cauză, la situația că fondul de cunoștințe, conținutul se modernizează, iar metodele rămîn tradiționale. În felul acesta se explică observația pe care o face J. Piaget, cînd remarcă că una din carențele *cele mai mari ale învățămîntului tradițional* este aceea că neglizează cultivarea la elevi a spiritului experimental.

Școala viitorului, așa cum indică de pe acum unele experiențe avansate se va inspira de la un model didactic, care în condițiile specifice ale procesului de învățămînt, va sprijini o activitate de învățare asimptotică cunoașterii științifice, în așa fel ca actul dobîndirii de cunoștințe să fie inseparabil de

[1] G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique. Contributions a une psychanalise de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1938 (ediția a 4-a, Vrin, 1965).

achiziția unor competențe științifice. O astfel de direcție în viața școlii va contribui la cultivarea spiritului experimental ca unul din demersurile cele mai definitorii ale științei. Demersul experimental îl învață pe elev cu ideea măsurii, a verificării, îi permite să nu privească la știință ca la un canon imuabil, prin el metoda și spiritul științei devin obiect de învățământ.

În această ordine de regîndire a culturii școlare, în sensul apropierii de spiritul și metodele cunoașterii științifice, școala viitorului va încerca să rezolve una din cele mai complicate probleme și anume aceea a reflectării în viața ei a ceea ce este complementaritatea cunoașterii științifice moderne, a interferenței între diferite domenii de cunoaștere. Față de tendința de interferență a științei moderne, școala tradițională înclină mai mult spre o parcelare a instrucției, la izolarea unei discipline față de cealaltă, fiecare dintre ele închizîndu-se în sine. Instrucția școlară apare astfel în fața elevilor sub forma unei juxtapuneri de specialități, care se ignoră reciproc, o instanță care permite fiecărui specialist să-și expună repertoriul lui exclusiv specializat.

Mari speranțe, în sensul acomodării instrucției școlare tendinței de complementaritate a științei moderne și pentru a echilibra un învățămînt deconectat de real, se pun în elaborarea programelor modulare.

Programele modulare urmează să faciliteze conștientizarea relațiilor care există între diferite domenii de cunoaștere și de activitate, moment determinant în conturarea unei viziuni moderne asupra vieții. Experimentele cele mai semnificative ce se întrepătrund în vederea constituirii unor programe modulare, adoptate la diferite cicluri de învățămînt, își propun să-i introducă pe elevi într-o gamă bogată de activități de reflecție, de observație, de experimentare, de evaluare estetică, să-i familiarizeze cu diferite forme de reprezentare a fenomenelor fizice biologice-umane etc. Tratarea modulară a programelor școlare are posibilitatea să asigure o deschidere largă a obiectelor de învățămînt în raport cu activitatea productivă, deoarece se știe că la formarea diferitelor competențe cerute de producția modernă concură dobîndirea de cunoștințe din diferite științe.

Tot în această ordine de gîndire, putem să presupunem că școala de cultură generală a viitorului nu va cunoaște opoziția netă de natură între spiritul geometric și cel al finețiii, opoziție explicitată în secolul al XVIII-lea de Pascal și care s-a reflectat în viața școlii în opunerea disciplinelor științifice celor literare, în menținerea, în structura școlii, a une filiere științifice cu caracter selectiv față de cea literară mult mai puțin selectivă, chiar pletorică, față de cea tehnică devalorizată.

În același timp, școala viitorului va trebui să evite pătrunderea în viața ei a exceselor unui scientism insensibil la valorile specifice umane. Educația prin știință nu poate fi concepută ca realizîndu-se izolat, adică în afara programului integral al formării, al menținerii echilibrului personalității. Ea se situează ca o activitate pătrunsă de valorii generale cum ar fi scrupulul adevărului, gustul pentru claritate și precizie, respingerea superstițiilor, deschiderea spre o viziune modernă asupra lumii, îndrăzneala imaginației întîlnindu-se în felul acesta într-o asociație a contrariilor cu activitatea artistică, exercitîndu-și în felul acesta vocația ei umanistă.

Școala este de pe acum una din întreprinderile și din investițiile cele mai importante ale societății. Ea este, din această cauză, din ce în ce mai mult judecată în termenii eficienței, ai randamentului, și va trebui, de aceea, să-și măsoare mai riguros performanțele. Ea va trebui să-și evalueze mai bine rezultatele decît face pînă acum. Nu este vorba numai de rezultatele imediate și aproape exclusiv pe planul manifest al cunoștințelor, ci și pe cel mai latent și mai îndepărtat, adică pe planul comportamentului general al individului, ca cetățean și profesionist.

Școala viitorului trebuie să-și determine mai bine atitudinea față de celelalte posibilități de educație și instrucție ale societății. Rămînînd mai departe nucleul principal, ea va trebui să renunțe la vanitatea de a se considera ca singura sursă de instrucție autentică, considerînd cele în afara ei ca fiind sumare și nesemnificative și aceasta, cu atît mai mult cu cît societatea în care funcționa va deveni ea însăși o școală.

Este un lucru bine cunoscut că personalitatea *profesorului este fundamentală în educație.* Cele mai bune principii și metode, cea mai bine pusă la punct înzestrare materială rămîne literă moartă în afara suflului creator al pedagogului care le dă viață. De aceea, școala viitorului nu va putea suporta comportamentul pedagogiei care ține mai mult de execuție, comportament format la modele culturale bazate pe instrucțiuni rigide față de inovație, care are ca urmare faptul că, chiar dacă aceasta din urmă este acceptată, ea este convertită în termenul vechilor deprinderi, a rețetelor, ceea ce contrazice însăși natura actului educativ.

În sfera complexă și dinamica actului educativ, pedagogul nu se întîlnește cu certitudini absolute, ci cu procese probabilistice, deoarece spiritul de căutare, atitudinea creatoare va fi o trăsătură definitorie a pedagogului școlii viitorului. Dar cultivarea acestui demers cere ca grupul pedagogic pluridisciplinar să se impună masiv ca unitate de reflecție și acțiune. Este vorba de un spirit de echipă, ce face imposibilă apariția tendinței de izolare după care profesorul, socotindu-se „stăpîn la el acasă" ferește clasa de orice privire din afară, spirit de echipă care, în același timp, respinge mediocritatea și stereotipia, întreținînd un climat de căutări inovatoare. Apartenența la un astfel de grup, animat de spirit creator, stimulează atitudinea de acceptare a riscului pentru poziții îndrăznețe, promovează drept criteriu de apreciere capacitatea de inovare, stimulează dorința de autoperfecționare.

PROFESORUL IOAN POPESCU DIN COAȘ

Prof. univ. SIMION I. POP

Între dascălii și oamenii de cultură cu vederi înaintate care au militat în a doua jumătate a veacului al XIX-lea pentru dezvoltarea învățămîntului din țara noastră pe baze științifice, pentru introducerea concepțiilor pedagogice înaintate, răspîndirea culturii, dezvoltarea și întărirea conștiinței naționale, ridicarea nivelului material al maselor populare, un loc de seamă îl ocupă înflăcăratul revoluționar pașoptist ardelean *Ioan Popescu*, alias Popovici, din *Coaș*.

Ioan Popescu s-a născut în anul 1830 în comuna Coaș din fostul district al Cetății de Piatră (Chioar), comitatul Sătmarului (Satu Mare) — azi județul Maramureș — dintr-o familie țărănească. El a urmat școala primară și apoi cursul inferior de liceu la gimnaziul călugărilor minoriți din Baia Mare, iar pe cel superior la liceul călugărilor piariști din Cluj.

În toiul efervescenței revoluției burghezo-democratice din 1848—1849 din Transilvania, atras de iureșul ideilor revoluționare, împreună cu alți numeroși tineri români *a participat activ la mișcarea de eliberare națională a românilor din nordul Transilvaniei*. A fost conducător de cete sau gloate (batalion) din corpul de armată revoluționară de sub comanda prefectului Florian Micaș, care a acționat în ținuturile Someșului, Năsăudului, Cetății de Piatră și Maramureșului [1]. Urmărit de husarii koșuthiști pentru a fi spînzurat, în iarna anului 1849, Ioan Popescu a fost nevoit să părăsească plaiurile natale pe care le-a îndrăgit atît de mult, refugiindu-se în Bucovina [2].

În casa renumitului istoric și om politic bucovinean Eudoxiu Hurmuzaki el a cunoscut pe boierul cu vederi înaintate Iorgu Radu din comuna Dealul Mare de lîngă Bîrlad. Cu sprijinul acestuia a intrat în învățămînt, consacrîndu-și timp de o jumătate de secol întreaga sa activitate instruirii și educării tinerei generații. A îndeplinit diferite funcțiuni didactice : din septembrie 1851—1860 profesor și director al școlii primare publice de stat din Bîrlad ; din 1858 profesor de limbile română și germană la gimnaziu, iar din 1865 pînă în 1892 profesor de limbile germană și latină la liceul din acest oraș ; din 1870 pînă în 1892, concomitent și succesiv, a funcționat și ca profesor de agricultură, geografie, pedagogie, drept constituțional, la școala normală și ca director al acestei școli [3].

Ioan Popescu a decedat în 11 iulie 1901. În memoria sa, în iunie 1924 s-a inaugurat dezvelirea unui bust, așezat în fața Școlii normale din Bîrlad, pe care el a înființat-o. Elevii acestei școli au înființat o societate de lectură care poartă numele lui Ioan Popescu din Coaș.

Înzestrat cu însușiri intelectuale alese, Ioan Popescu s-a impus ca un remarcabil profesor, priceput pedagog cu vederi înaintate și activist pe tărîm obștesc, bucurîndu-se de un mare prestigiu din partea contemporanilor săi.

În perioada cînd și-a desfășurat activitatea Ioan Popescu, în țara noastră au avut loc adînci prefaceri sociale. În domeniul învățămîntului situația era extrem de grea, concretizată în : existența unui număr redus de școli primare, lipsa de învățători necesari și slaba lor pregătire, lipsa de localuri și manuale, insuficiența școlilor normale — care se reduceau la trei — în București, Iași și Ploiești — numărul redus de gimnazii și licee, slaba dezvoltare a învățămîntului profesional etc.

Metodele de instruire și educare practicate erau necorespunzătoare. Învățămîntul avea o orientare eu precădere spre științele umaniste, prea puțin spre practică, un caracter dogmatic, impregnat de formalism, intelectualism exagerat, urmărind însușirea cunoștințelor teoretice în mod livresc. Concepția pedagogică cea mai răspîndită era herbartismul, doctrină idealistă, conservatoristă.

În istoria învățămîntului și a pedagogiei românești, *dascălul Ioan Popescu din Coaș, deși n-a lăsat lucrări fundamentale scrise — fiind prin excelență un om de acțiune — a avut o contribuție însemnată la organizarea și dezvoltarea învățămîntului și la introducerea unor metode și concepții pedagogice știin-*

---

[1] Augustin Paul, *Ioan Popescu din Coaș — Activitatea de o jumătate de secol a unui român chiorean în România* Tipografiile „Victoria" — Șimleul Silvaniei, 1906, p. 6—8.

[2] *Discursul funebru al profesorului Augustin Paul la moartea lui Ioan Popescu*, „Vocea Tutovei" nr. 21 din 25 iulie 1901 ; Gh. Vrabie, *Mesianism ardelean — Dascăli ardeleni necunoscuți*. Extras din „Bîrladul cultural", București, 1937, p- 12—33.

[3] *Faptele și activitatea publică și privată de interes public național a lui Ioan Popescu, Autobiografie*. Tipografia și legătoria de cărți Constantin D. Lupescu, Bîrlad, 1915, p. 7—16.

ţifice. Din păcate, atît în istoriografia burgheză *, cît şi în cea marxistă **, pe nedrept a fost lăsat uitării.

Ioan Popescu a publicat unele lucrări în care abordează probleme de învăţămînt şi de pedagogie : 1) *Şcoala normală*, în care relevă necesitatea dezvoltării învăţămîntului la sate ; 2) *Dare de seamă făcută cu ocazia inaugurării şcolii normale primare, la 29 noiembrie 1870* („Semănătorul" nr. 1 din 6 decembrie 1870), în care arată locul şi rolul învăţămîntului în societate ; 3) *Apel către cetăţeni pentru deschiderea şi întreţinerea şcolii normale şi a internatului* („Tipografia Asociaţiei Unirea" Bîrlad, 1870) ; 4) *Anuarul Şcolii normale primare publice din Bîrlad, pe anul 1875/1876* („Tipografia Asociaţiei Unirea", Bîrlad, 1876) ; 5) Idem, pe anul 1876/1877 ; 6) *Expunere de motive la Regulamentul pentru ridicarea şi lăţirea meseriilor şi a micilor industrii între români*, 1898, în care, pornind de la necesitatea dezvoltării industriei şi a meseriilor, arată importanţa dezvoltării învăţămîntului tehnic ; 7) *Expunerea de motive la Proiectul de lege menit a fi prezentat corpurilor legiuitoare din iniţiativa parlamentară, despre mijloacele practice pentru ridicarea ţărănimii* (Tipografia Corpului didactic, Bucureşti, 1898) ; 8) *Faptele şi activitatea publică şi privată de interes public naţional a lui Ioan Popescu, cu începere din anul 1848 pînă astăzi, 1901. Autobiografie* (Tipografia comunală, Bîrlad, 1901) etc.

Sesizînd condiţiile de dezvoltare a societăţii el *a avut o concepţie ştiinţifică înaintată despre locul, rolul şi importanţa învăţămîntului şi culturii în instruirea şi educarea tinerei generaţii*. „Generaţiile viitoare — spunea el — sînt acea temelie a naţiunii pe care are a sta edificiul cel tare al viitorului, fiindcă de la calitatea fundamentului atîrnă soarta întregului edificiu", subliniind că „instrucţiunea e pentru om, aceea ce este lumina soarelui pentru pămînt" [4].

Referindu-se la necesitatea dezvoltării artelor şi a industriei, la introducerea unor sisteme raţionale, ştiinţifice, în agricultură şi în întreaga economie, el a relevat importanţa învăţămîntului, subliniind că „uşa prin care trebuie să între poporul în toate acestea, sau mai bine să între ele la inima lui, este numai şcoala" [5].

Pornind de la condiţiile social-economice şi politico-istorice concrete, de la faptul că Legea învăţămîntului din 1864 — care stabilea obligativitatea şi gratuitatea învăţămîntului elementar — nu era în mare măsură decît o enumerare zgomotoasă de deziderate, neprevăzînd măsuri practice organizatorice pentru traducerea lor în viaţă, *Ioan Popescu a militat asiduu pentru organizarea şi dezvoltarea unor forme de învăţămînt legate de viaţă, care să corespundă intereselor maselor largi populare*. El a avut o contribuţie remarcabilă la dezvoltarea învăţămîntului primar pedagogic şi industrial, menit să rezolve sarcinile stringente pe care societatea românească le punea învăţămîntului în acea perioadă. Pentru lichidarea înapoierii economice şi culturale a ţărănimii pe care — prin ponderea ei covîrşitoare în structura populaţiei şi prin locul pe care îl ocupa agricultura în structura economică a ţării ca ramură principală — o considera „temelia societăţii" [6], el a iniţiat o serie de acţiuni pentru organizarea şi dezvoltarea, în primul rînd, a învăţămîntului primar şi a celui pedagogic în judeţul Bîrlad. Din iniţiativa şi prin stăruinţa sa au luat fiinţă, în anii 1851—1859, în oraşul Bîrlad, 5 şcoli primare de băieţi, cu 700—800 de elevi, 2 şcoli primare de fete, gimnaziul „Codreanu", la început cu 32 elevi, transformat în 1865 în liceu, iar pînă în 1865 un număr de 30 de şcoli primare sătesti în judeţul Tutova [7].

Văzînd lipsa de învăţători necesari pentru şcolile primare, în vacanţa anului 1865 a organizat un *Curs special extraordinar pentru pregătirea de învăţători*, urmat de absolvenţi ai şcolilor primare mai talentaţi şi de elevi cu 2—3 clase gimnaziale sau de seminar, la care, împreună cu alţi profesori, a ţinut cursurile gratuit.

În 1867, constituindu-se în Bîrlad „Societatea pentru învăţătura poporului român" — Secţia Tutova — al cărei vicepreşedinte, apoi preşedinte a fost mai multe decenii — care avea de scop sprijinirea învăţămîntului şi a educaţiei naţionale, Ioan Popescu a întocmit un plan şi un program pentru înfiinţarea unei şcoli normale de învăţători cu internat. Făcînd un apel către populaţia din judeţ, cerînd cu stăruinţă sprijinul autorităţilor de stat, el a reuşit ca în noiembrie 1870 să inaugureze deschiderea Şcolii primare normale publice de învăţători din Bîrlad, a patra şcoală normală din ţară, al cărei profesor şi director a fost timp de 21 de ani. Cu un program ca cel al şcolii normale din Bucureşti, ea avea menirea să pregătească învăţători pentru cele 8 judeţe din sudul Moldovei. În şcoală au fost admişi numai fii de ţărani care s-au obligat ca după absolvire să servească timp de 6 ani ca învăţători în judeţele care i-au trimis.

Pentru instruirea şi culturalizarea ţărănimii s-a preocupat de organizarea şi funcţionarea pe lîngă fiecare şcoală primară publică a unor cursuri publice gratuite pentru adulţi şi a unor întruniri, şezători instructive, la care se expuneau conferinţe, urmate de programe artistice susţinute de elevi.

Pentru lichidarea stării de înapoiere a economiei şi în vederea dezvoltării industriei naţionale, sub influenţa ideilor iluministe, el a preconizat calea răspîndirii cunoştinţelor tehnico-ştiinţifice şi a culturii în mase, prin organizarea de şcoli profesionale de meseriaşi şi prin pregătirea unor lucrători calificaţi necesari diferitelor meserii, respectiv micii industrii. „Faţă cu acestea — remarcă Ioan Popescu — sîntem chemaţi de o imperioasă datorie naţională a ne sili *să punem pe tot Ro-*

---

* Ştefan Bârsănescu, *Pedagogia* — în *Istoria filozofiei moderne*, vol. V., „Societatea română de filozofie", Bucureşti, 1941, p. 599—805 ; Gr. Borgovan, *Istoria pedagogiei*, „Editura librăriei Stremberg, Bucureşti, 1897, p. 229—289 ; P. Pipoş, *Istoria pedagogiei pentru şcolile normale*, „Editura Ant", Arad, 1912, p. 1—8.

** *Istoria pedagogiei*, sub redacţia Stanciu Stoian, Ştefan Bârsănescu, I. Cremer, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1964, p. 257—302 ; *Istoria învăţămîntului din România — Compendiu*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971, p. 108—256.

[4] *Dare de seamă făcută cu ocaziunea inaugurării Şcolii normale primare, la 29 noembrie 1870, de Preşedintele Societăţii pentru învăţătura poporului român, Secţia Tutovei, Prof. de la liceu Ioan Popescu*, „Semănătorul", Bîrlad, nr. 1 din 6 decembrie 1970, p. 1.

[5] *Ibidem*, p. 2.

[6] *Anuarul Şcolii normale primare publice din Bîrlad, pe anul şcolar 1876/1877*, Tipografia Asociaţiunii Unirea, Bîrlad, 1877, p. 1.

[7] Iacov Antonovici *Un dascăl ardelean la Bîrlad — Ioan Popescu*, Atelierele Zanet Corlăţeanu, Huşi, 1928, p. XII şi XIX.

mânul în poziţiune să aibă o profesiune, să cunoască o artă sau măiestrie (sublinierea autorului), căci numai astfel vom putea scăpa a înlocui comerţul şi industria străină în cea mai mare parte, cu comerţul şi industria naţională" [8]. În acest scop, *pentru sprijinirea şi încurajarea dezvoltării meseriilor şi a unor industrii, s-a preocupat de :* organizarea unor cursuri profesionale publice şi gratuite, pentru răspîndirea principiilor ştiinţelor uzuale şi a cunoştinţelor tehnice în rîndul diferitelor categorii de meserii, elaborînd în acest scop un regulament special ; înfiinţarea unor ateliere de filatură şi de ţesătorii, urmate de fete sărace, absolvente ale şcolii primare ; trimiterea în străinătate pe o durată de 6 ani a unui număr de 100 elevi bursieri — recrutaţi dintre copiii orfani dotaţi cu aptitudini — pentru însuşirea a 24 meserii la cei mai pricepuţi maeştri din Braşov, Cluj, Sibiu şi Timişoara. În 1887 au absolvit 60 de inşi, care au fost trimişi ca practicanţi la specializare în diferite oraşe europene — Budapesta, Viena, Hamburg, Dresda, Lipsca, Paris şi altele.

Concepţia lui Ioan Popescu referitoare la dezvoltarea meseriilor şi a industriei mici prin răspîndirea cunoştinţelor tehnice şi ştiinţifice a avut un caracter evident progresist, contribuind la stimularea dezvoltării forţelor de producţie. Dar, această cale avea totodată un caracter limitat, deoarece, în condiţiile desfăşurării revoluţiei industriale în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, pentru asigurarea industrializării ţării se impunea dezvoltarea cu prioritate a industriei grele, cu pivotul ei industria constructoare de maşini.

Deşi Ioan Popescu a sesizat starea de înapoiere a ţărănimii, productivitatea şi rentabilitatea scăzută a gospodăriei ţărăneşti şi calitatea inferioară a produselor agricole, el n-a reuşt însă să desprindă adevărata lor cauză : relaţiile de producţie capitaliste din agricultură ce se împleteau cu puternice rămăşiţe feudale. Sub influenţa ideilor iluministe, pentru ridicarea economică a gospodăriilor agricole ţărăneşti el a preconizat unele măsuri de ordin tehnic şi cultural, de instruire a ţărănimii, de aplicare a unor sisteme de lucrare raţională a pămîntului, de aplicare a unor măsuri de reformă administrativă etc. care nu puteau asigura rezolvarea deplină a problemei agrare [9].

In activitatea sa didactică, venerabilul dascăl s-a impus ca un precursor al pedagogiei cu orientare ştiinţifică în ţara noastră.

Avînd o concepţie ştiinţifică avansată despre rolul învăţămîntului — întîlnită la exponenţii şcolii active de mai tîrziu — susţinînd că şcoala trebuie să fie legată de viaţă, să servească practica, să răspundă necesităţilor stringente pe care le pun în faţa învăţămîntului economia, tehnica, ştiinţa şi cultura, pentru deprinderea elevilor cu îndeletniciri practice şi unele activităţi productive, el a iniţiat şi introdus, în 1880, pentru prima dată în ţara noastră, lucrul manual la şcoala normală de învăţători din Bîrlad, deprinzînd pe elevi cu confecţionarea unor obiecte utile. Unele din ele, ca pălăriile de paie, au fost premiate cu „medalia de aur" la expoziţia de la Iaşi din 1884, iar la expoziţia de la Paris din 1889 au fost distinse cu „menţiunea onorabilă".

Cu prilejul discutării în Adunarea Deputaţilor a proiectului de lege pentru modificarea legii învăţămîntului primar şi normal din 1896, Ioan Popescu, între mijloacele pentru ridicarea ţărănimii, *a propus organizarea învăţămîntului primar de trei grade — inferior, mediu şi superior, în care predarea noţiunilor teoretice să se îmbine strîns cu învăţămîntul practic.* În acest scop, el a propus următoarele măsuri organizatorice şi instructiv-educative : înfiinţarea pe lîngă fiecare şcoală normală şi şcoală primară rurală a unor *ateliere de lucru manual,* în care elevii să fie deprinşi cu diferite activităţi industriale — meserii, mici industrii şi industrie casnică ; înfiinţarea în fiecare comună cu peste 100 contribuabili a *şcolilor primare de agricultură,* iar în capitala fiecărui judeţ a unei *şcoli superioare de agricultură,* conduse de specialişti ; înfiinţarea pe lîngă fecare şcoală primară rurală a unui *model de economie rurală,* dîndu-se fiecărei şcoli un teren de 5—7 hectare, pe care învăţătorul să practice o agricultură raţională, iniţiind pe elevi în cultivarea pomilor, creşterea stupilor, îngrijirea vitelor etc.

Ioan Popescu s-a preocupat de *educaţia cultural-artistică a elevilor,* de însuşirea muzicii, cîntecelor şi dansurilor naţionale. A introdus la Şcoala normală din Bîrlad predarea muzicii vocale şi instrumentale, a violinei, înainte de a fi prevăzută în programa de stat.

Pentru cultivarea dragostei viitorilor învăţători faţă de frumoasele tradiţii naţionale, pentru conservarea artei naţionale, Ioan Popescu a introdus portul naţional obligatoriu la Şcoala normală din Bîrlad. La propunerea sa, în 1882 s-a introdus portul naţional obligatoriu la toate şcolile normale din ţară.

Călăuzit de principiul că învăţătura teoretică propagată numai din cărţi nu poate fi de mare folos dacă nu este îmbinată cu experienţa practică, el a organizat la Şcoala normală din Bîrlad *excursii şcolare ştiinţifice,* pe care le-a condus personal timp de 21 de ani. Ele se făceau în principalele localităţi din ţară, în scopul cunoaşterii patriei. În oraşele vizitate, echipele artistice ale şcolii au dat spectacole, fiind primite cu mare căldură şi ospitalitate.

Pentru asigurarea unor condiţii cît mai bune de învăţătură elevilor, a înfiinţat, în 1870, un institut de educaţie, „Institutul Ioan Popescu", pe care l-a şi condus.

În scopul deprinderii elevilor cu munca, disciplina şi spiritul gospodăresc, a introdus în şcoală obligaţia elevilor de a întreţine singuri curăţenia în sălile de învăţămînt şi în dormitoarele şcolii.

Unul din foştii săi elevi, prof. univ. Petre Răşcanu de la Universitatea din Iaşi, evocînd personalitatea profesorului Ioan Popescu, relatează că în activitatea sa el a depus „multă ştiinţă şi multă dibăcie pedagogică, pentru a răspunde grelei sale însărcinări. Şi el a răspuns pe deplin. Nu se ştia în şcoala din Bîrlad ce va să zică a fi repetent. Toţi erau buni. Era gradaţie numai între cei buni. Nu se afla ca un şcolar să fie izgonit din şcoală" [10].

Făcînd abstracţie de concepţia sa religioasă, de unele măsuri de educaţie religioasă la care erau obligaţi elevii, metoda şi măsurile educative aplicate de dascălul Ioan Popescu aveau un conţinut progresist, urmărind instruirea temeinică a elevilor, educaţia lor prin muncă pentru muncă, educaţia prin artă pentru artă. Ele contribuiau la formarea multilaterală, la educaţia cetăţenească şi morală a tineretului, la formarea personalităţii şi a unor buni cetăţeni.

---

[8] *Ibidem,* p. 17.

[9] *Expunerea de motive la Proiectul de lege menit a fi prezentat corpurilor legiuitoare din iniţiativa parlamentară — despre mijloacele practice pentru ridicarea ţărănimii,* Tipografia Corpului didactic, 1898, p. 3 şi 7.

[10] Iacov Antonovici, *Op. cit.,* p. 352.

După părerea noastră, prin concepția sa asupra învățămîntului, de legare a școlii de viață, prin introducerea în procesul instructiv-educativ a unor metode active de instruire și educare, urmărind deprinderea elevilor cu îndeletniciri practice manuale, tehnice și artistice, educarea lor în școala muncii, *Ioan Popescu se numără printre precursorii de seamă ai școlii active.* El a aplicat unele din principiile acestui curent pedagogic în țara noastră încă înainte de fundamentarea lui teoretică de către Ad. Ferriere.

Prin activitatea sa prodigioasă în domeniul învățămîntului — cum îl caracterizează Iacov Antonovici, biograful său — Ioan Popescu" a făcut epocă în organizarea și conducerea școlilor din Bîrlad și județul Tutova, cu răsunet în toată țara. Pe merit, el este considerat „fondatorul școlii bîrlădene".

Renumitul profesor și pedagog Ioan Popescu, animat de dragostea față de patrie și popor, a desfășurat și o vastă, multilaterală și prestigioasă activitate politică și obștească, participînd la marile evenimente ale vremii, la acțiunile naționale, politice și economice din perioada 1854—1901. În timpul luptei pentru făurirea statului național unitar, Ioan Popescu a participat la mișcarea pentru Unirea Principatelor și a sprijinit activ înfăptuirea reformelor sociale preconizate de Cuza. În perioada războiului pentru independență (1877—1878), a îndeplinit funcția de ajutor comandant al gărzii civile din Bîrlad, cu gradul de locotenent colonel.

Pe tărîm obștesc, în calitate de președinte al Societății pentru învățătura poporului român — Secția Tutova — în perioada 1869—1901, în 1868 a inițiat înființarea Asociației „Unirea", cu peste 100 de acționari, care în 1869 a pus bazele primei tipografii la Bîrlad. Aceasta a creat posibilitatea înființării, în iulie 1869, împreună cu Ioan Codrescu, a primului ziar în Bîrlad, „Sămînătorul", al cărui director a fost mai multe decenii [11].

Patriot înflăcărat, a ținut foarte mult la plaiurile natale, acordînd un sprijin deosebit pentru dezvoltarea culturii. A fost membru activ al mai multor societăți culturale din Transilvania, membru fondator al „Astrei", membru al „Societății pentru fondarea de teatru pentru românii de peste Carpați", membru de onoare al „Societății de lectură din Șomcuța Mare". A fost membru corespondent al Academiei Române.

---

[11] I. Antonovici și Gr. Crețu, *Tipografiile, xelografiile, librăriile și legătoriile de cărți din Bîrlad*, Imprimeria statului, Buc., 1909, p. 40—41.

LIMBILE MODERNE ÎN ȘCOALĂ

Unicul volum al publicației *Limbile moderne în școală* apărut în anul 1975 sub egida Societății de științe filologice se deschide cu masa rotundă „Aspecte motivaționale ale învățării (și reînvățării) unei limbi", condusă de prof. univ. dr. docent Tatiana Slama-Cazacu, la care au participat lingviști, psiholingviști, pedagogi, metodicieni, neurologi.

Din comunicările făcute, precum și din intervențiile participanților, așa cum subliniază Tatiana Slama-Cazacu, a reieșit utilitatea discutării unei probleme care ne apare ca fundamentală în învățămînt, atît pentru însușirea limbilor străine (sau pentru învățarea codului de către surdo-muți, ori pentru reînvățarea limbii în condiții patologice), cît și pentru dezvoltarea ca atare a intelectului uman.

Un loc central în paginile revistei îl ocupă materialele dedicate metodicii predării limbilor moderne ; o rubrică bogată de recenzii, precum și o cronică a vieții științifice încheie acest volum.

Cu toate aceste materiale valoroase, ne permitem să facem cîteva observații și sugestii : rubrica *Analize de text* să fie mai amplă, să cuprindă materiale din toate limbile străine ce se studiază în școala noastră ; la rubrica *Metodica predării limbilor străine* să apară lucrări referitoare și la studiul limbilor moderne de către începători ; publicația să inaugureze și o rubrică intitulată *Consultații*, unde cadrele didactice să primească răspunsuri la diferite probleme metodice, la întocmirea lucrărilor pentru gradul I, bibliografia necesară în vederea susținerii colocviului pentru gradul II, pentru examenul de definitivat etc.

În ultimii ani se discută tot mai mult despre prioritatea limbii orale în predarea limbilor moderne. Legat de aceasta, cred că ar fi destul de util pentru cadrele didactice dacă specialiști de prestigiu din țară și de peste hotare și-ar expune punctul de vedere în legătură cu această temă.

VASILE UȚĂ

ANTOLOGIE DE TEXTE LITERARE SLOVACE

Editura didactică și pedagogică a publicat în ajutorul învățătorilor și profesorilor de la școlile de zece ani cu limba de predare slovacă o antologie de texte din literatura slovacă în două volume : pentru clasele I—IV și V—X, întocmită de un bun cunoscător al limbii și literaturii slovace, conf. dr. Corneliu Barborică.

I se oferă astfel învățătorului posibilitatea unei alegeri de texte pentru îmbogățirea lecțiilor de citire. Lucrarea este concepută și ca material ajutător pentru educația estetică a elevilor. *Pentru clasele mai mari* (V—X) operele sînt încadrate în firul istoric al literaturii slovace. Primul volum (I—IV) ține seama de particularitățile de vîrstă ale copiilor, de *nivelul lor de cunoștințe*, de capacitatea de asimilare, fapt ce reiese din conținutul textelor și din succesiunea lor.

Antologia se remarcă prin bogăția tematică și prin varietatea genurilor și speciilor literare, începînd de la jocuri și numărători pînă la povestiri și scurte piese de teatru. Ea însumează texte semnate de cei mai de seamă autori de literatură pentru copii și tineret din Slovacia, cît și texte dedicate sau accesibile copiilor ale unor scriitori clasici. Pe lîngă aceste texte este inclusă și creația populară slovacă, reprezentată prin cîntece și povestiri.

Antologia se încheie cu două lucrări în proză ale profesorului Pavel Bujtár de la Liceul „G. Coșbuc" din Nădlac. Inspirîndu-se din viața copiilor și a oamenilor de pe meleagurile noastre, aceste povestiri evocă realități cunoscute elevilor, stimulînd astfel copiii să vadă în *lumea imediată o sursă de frumos*, să-și pună întrebări despre ea, despre viață. De altfel, antologia în totalitatea ei are o valoare educativă deosebită, datorită conținutului textelor selecționate.

ANOCA DAGMAR

CĂRȚI-IDEI

PROCESUL LITERAR ÎN PREDAREA LITERATURII

PROF. MIA DUMITRIU
Liceul „Vasile Alecsandri", Iași

Considerat pînă acum ca o manifestare cultural-artistică, organizat la școli în afara orelor de clasă, ca un spectacol, procesul literar beneficia de un scenariu respectat de interpreți după canoanele teatrului și tot după regulile acestuia era regizat uneori pînă în cele mai mici detalii. De fapt, reușita acțiunii își avea temeiul în tot ceea ce genul dramatic și forța lui scenică izbutesc să impună spectatorilor și rara întrebuințare a unui asemenea montaj dovedește, pe de o parte, dificultatea procurării textului, iar pe de altă parte, stricta specializare a ariei investigate : viața cărților cu eroii lor.

Pornind de la datele cunoscute ale procesului literar, ținînd seama de valențele lui conflictuale, socotim că acesta poate fi inclus ca o modernă metodă de lucru în cadrul orelor de însușire și interpretare a literaturii române, integrîndu-se obiectiv în procesul de conștientizare și activizare a elevilor pe drumul înțelegerii mai profunde a fenomenului literar.

Trebuie, însă, de la bun început, să precizăm cîteva imperative legate de introducerea la ora de curs a acestei noi modalități de tratare a literaturii, imperative ce țin de concepția profesorului de specialitate, de ansamblul perspectivei acestuia asupra zonelor de primă importanță ale studiului, dar, în același timp, cerințe dependente de ceea ce numim îndeobște „nivelul clasei", adică deprindere de muncă, aptitudini de receptare a unei problematici, forță de sinteză și analiză și — de ce nu ? — talent interpretativ. Așadar, o realitate a introducerii în ora de literatură a procesului literar este aceea că metoda nu poate fi aplicată decît după ce profesorul reușește să cunoască datele clasei la care lucrează, avizîndu-și sieși eficiența unei asemenea acțiuni. E tot atît de drept că profesorul își poate forma clasa, pentru că mijloacele și procedeele moderne de activitate didactică presupun o participare vie, trează, interesată a elevilor la lecție, o gîndire independentă și spirit polemic — acestea toate constituind coordonate esențiale în desfășurarea procesului literar.

Rămîne, în continuare, factor de primă mărime noul raport profesor-elev, primul deținînd rolul de „ordinator" de impuls și catalizator, cel de-al doilea erijîndu-se în element efervescent, dominat de energie și pasiune pentru adevăr.

În datele lui de bază, procesul literar folosit ca metodă de lucru în lecție nu este, prin urmare, de natură să schimbe optica asupra responsabilității ce revine celor doi factori ai procesului instructiv-educativ ; dimpotrivă, el se înscrie în sfera celor mai indicate tendințe de optimizare, alături de problematizare, învățarea prin descoperire, lucrul pe grup, lecția seminar sau dezbaterea. De fapt, cu acest din urmă procedeu s-ar putea compara procesul literar, prin suscitarea la discuții pe marginea unei teme propuse, prin caracterul combativ al acestora, prin nevoia de argumente și exemplificări în sprijinul tezelor enunțate, prin angajarea deliberată a unor forțe „antinomice" care-și confruntă opiniile.

Am zice însă că procesul literar este mai mult, deoarece el antrenează pasional dorința fiecăruia de a convinge și, formal, cîștigă prin spectaculos și prin acea tentație a „jocului" care persistă în sufletul omului ca o reminiscență a copilăriei, zonă pură de candoare și suavitate (vezi poezia lui Arghezi, Blaga, George Călinescu).

După aceste considerente de principiu referitoare la folosirea procesului literar ca procedeu de cercetare a literaturii, să încercăm a-l defini ca atare, urmînd apoi să-i stabilim posibilitățile de aplicare concretă.

Cum o spune denumirea, procesul literar se constituie într-un conflict procesual, în care apare un punct de vedere condamnîndu-se un altul, pe marginea unui fenomen literar pus în dezbaterea unui complet de judecată. Pentru aceasta, desfășurarea acțiunii trebuie să aibă loc într-un cadru bine determinat, să existe forma procedurală, să fie prezent un „judecător", cel care conduce dezbaterile, un „procuror", care este acuzatorul, firește inculpatul — cel căruia i se aduce o învinuire, o culpă, deci care este acuzat, apoi avocatul apărării și martorii, care pot fi în număr nelimitat și, în fine, martori ai acuzării și ai apărării.

Pentru ca o lecție să aibă efectul scontat, ea trebuie proiectată din timp, recte din momentul în care se anunță studiul fenomenului literar din care se aleg elementele procesului. De exemplu, pentru un proces literar care ar prevedea acuzarea lui George Bacovia de ostilitate față de natură, problema va fi comunicată elevilor de la începutul studierii capitolului despre simbolism ca mișcare europeană și simbolismul românesc, făcîndu-se totodată recomandarea pentru bibliografia ce urmează a fi parcursă. La studiul liricii bacoviene este bine, credem noi, ca profesorul să insiste cu intenția de a atrage atenția asupra unor aspecte care denotă că pentru poet natura este rebarbativă, precum și asupra a ceea ce înseamnă preocuparea pentru natură, integrarea ei în poezie drept cadru prielnic sau nu, pentru comunicarea unei stări sufletești, deci dovada contrarie a acuzei formulate. În felul acesta duplicitar elevii se deprind să judece în ambele sensuri, își fixează o opinie, sînt atrași de contradicții, acceptă logic sau afectiv o atitudine sau alta, urmăresc mai cu interes datele poeziei, își notează argumente, reține versuri. Prinși în focul dorinței de a-și argumenta poziția, ei fac apel și la elemente biografice, dar, mai ales, consultă studii de critică și

istorie literară, găsindu-şi asociaţi sau adversari în autorii citiţi.

Abia după ora de concluzionare asupra operei lui Bacovia se va fixa procesul literar, respectiv data susţinerii lui — dată care nu trebuie să fie îndepărtată — şi cei care vor „juca" rolurile cheie — completul de judecată. Judecătorul poate fi profesorul, oricum astfel e indicat cel puţin pentru început, sau unul dintre elevii care au dovedit o bună cunoaştere a operei bacoviene şi, bineînţeles, aptitudini interpretative, prezenţă logică şi aplomb. Celelalte „personaje" vor fi alese dintre cei care se oferă, urmînd, poate, la procesele următoare, să se ajungă a fi determinaţi pentru participare toţi elevii, pe rînd, realizîndu-se în felul acesta o verificare mai diversificată a gîndirii, a sensibilităţii, a forţei de memorizare, a capacităţii de coroborare a datelor unei probleme.

Deocamdată, la procesele literare pe care am reuşit să le definitivăm la anii II şi III de liceu, completul de judecată a fost fixat pe baza opţiunii elevilor şi rezultatul a fost satisfăcător.

Cel dintîi proces a avut ca temă opera capitală a lui Mihai Eminescu, cu trimiteri în întreaga problematică eminesciană. Dezbaterea a avut ca titlu „Este vinovată Cătălina de singurătatea Luceafărului ?".

De aici apel la concepţia despre lume, poezie şi dragoste a lui Eminescu, idei critice paralele în aceste direcţii, mărturii pro şi contra din alte poezii, poeme, nuvele şi articole (scrisori) eminesciene, probe din datele romantismului european (german) şi ale celui românesc. Desfăşurarea acestui proces a fost o adevărată sărbătoare pentru elevii clasei, toţi au fost atenţi şi interesaţi ca la cel mai dorit de ei *spectacol*, discuţiile vii, însufleţite, au cucerit deopotrivă pe cei „în rol", ca şi asistenţa. La acest proces, ca şi la următorul, cu tema mai sus-amintită (despre Bacovia), nu s-a dat nici un verdict, deoarece am socotit că gravitatea şi importanţa problemelor nu-şi pot găsi soluţionarea într-o simplă confruntare de idei la nivelul unei clase liceale, cu tot ineditul formulei sale, şi mai ales pentru că am considerat că scopul acţiunii nu a fost acela de a cataloga un scriitor într-un sens sau altul, ci de a-i aprofunda opera. De altfel, elevii ne-au mărturisit că procesul nu s-a încheiat în clasă, că discuţiile au urmat, animate, mult timp după aceea, chiar în întîlnirile lor din afara şcolii.

Cel de-al doilea proces a suferit un adaos, respectiv ne-am hotărît să *imprimăm dezbaterile* pe bandă de magnetofon. Efectul a fost pozitiv, pe de o parte, sporind grija pentru expresie şi pentru argumentarea cît mai doctă a ideii, pentru citat, dar a scăzut coeficientul de spontaneitate, manevrarea microfonului întrerupînd uneori replica imediată, vivace, iar timiditatea făcîndu-şi loc ca în faţa cuvîntului scris. Riscul e şi acela de a pierde controlul asupra clasei, care nu mai trăieşte senzaţia participării la discuţia vie, ci la o întreprindere tehnică, elaborată.

Trebuie subliniat faptul că la nici unul din aceste procese literare nu a fost regizată mişcarea scenică şi nu s-au dat indicaţii cum şi la ce trebuie să facă apel participanţii pentru a-şi apăra punctul de vedere. Elevii s-au orientat singuri şi au făcut totul cu pasiune, cu simţ de răspundere pentru cauza asumată, au luptat dîrz pentru adevărul la care optaseră, au dorit cu tot sufletul să fie ascultaţi, înţeleşi şi — de ce nu ? — apreciaţi pentru efortul pe care-l fac. Toţi aceşti elevi au fost răsplătiţi cu nota maximă (fără să fi fost avizaţi dinainte), pentru că am fost încredinţaţi că şi-au însuşit temeinic materia şi şi-au cultivat antene fine întru perceperea literaturii. Prin aceasta am semnat şi adeziunea noastră deplină la folosirea acestei metode în cadrul orelor de literatură, incluzînd-o în rîndul celor mai moderne şi fructuoase formule de ridicare a nivelului de însuşire a acestei discipline în şcoala românească contemporană.

DIN ISTORIA LITERATURII DIDACTICE ROMÂNEŞTI *

O fericită coincidenţă face ca, exact după şase decenii de la apariţie, lucrarea lui Onisifor Ghibu *Din istoria literaturii didactice româneşti* să revină în centrul atenţiei, la fel de împunătoare, la fel de proaspătă ca atunci cînd Ion Bianu, preşedintele Academiei Române, spunea : „Lucrarea d-lui dr. O. Ghibu face începutul unui şir de studii istorice de cea mai mare însemnătate... Studiul prezentat de dl. Ghibu este făcut cu toată competenţa pedagogică desăvîrşită a autorului, pe baza cercetării *conştiincioase* a întregului material de cărţi ce s-a putut găsi în bibliotecile noastre".

Conştient de faptul că „manualele de şcoală privesc... foarte de aproape însăşi cultura neamului nostru întreg", Onisifor Ghibu îşi propunea să facă o cercetare minuţioasă şi profundă a istoriei literaturii didactice româneşti. Planul imaginat de eminentul pedagog ardelean era deosebit de vast şi complex. Într-o primă etapă el urmărea să elaboreze, alături de studiile consacrate „Bucoavnelor", „Abecedarelor" şi „Cărţilor de citire din Transilvania", şi o istorie a literaturii didactice a învăţămîntului *geografic*, istoric, religios şi a limbii maghiare.

Coroborate cu eventuale cercetări cu privire la istoria literaturii didactice a învăţămîntului matematic, fizic, biologic etc., aceste studii speciale trebuiau să constituie punctul de plecare a unei istorii generale a literaturii didactice româneşti. Dar războiul care a cuprins curînd şi România a împiedicat continuarea cercetărilor sale, astfel că studiile publicate de O. Ghibu în anul 1916 în „Analele Academiei Române" au rămas pînă astăzi ca o contribuţie fundamentală în acest domeniu.

Recenta reeditare de către Editura didactică şi pedagogică a lucrării *Din istoria literaturii didactice româneşti* de Onisifor Ghibu este cu, foarte puţine excepţii, fidelă ediţiei din 1916.

Partea primă a lucrării este consacrată analizării primelor cărţi care au slujit la pătrunderea tainelor cititului (cu litere chirilice) de către locuitorii „tuturor ţărilor româneşti". Cu adîncă pietate şi emoţie se apleacă autorul asupra bucoavnelor care „timp de aproape două sute de ani... au fost.. una dintre pietrele fundamentale ale edificiului culturii noastre" (p. 109). În faţa lor, analiza pur ştiinţifică nu-şi găseşte justificarea, căci ar fi fost inutil să cauţi în aceste modeste cărţi bisericeşti principii metodice, psihologice etc. Conştient de faptul că bucoavnele au valoare în sine, o valoare istorico-documentară, O. Ghibu

* Onisifor Ghibu, *Din istoria literaturii didactice româneşti*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1975.

lasă posterității descrierea minuțioasă a unora dintre cele mai prețioase, cum ar fi cea dintîi carte de școală românească apărută la Bălgrad în 1699 — „Bucovna"... tipărită de Mihaiu Istvanovici, sau „Bucvarul" de la Iași al mitropolitului Iacob (1755), sau „Bucoavna" bilingvă de la Blaj a lui Gh. Șincai (1783), sau prima „Bucoavnă" bilingvă rusească-românească din Basarabia (1822) etc. Multe din aceste descrieri vor rămîne peste ani singura sursă de informare cu privire la începuturile cărților școlare românești, căci vicisitudinile timpului au dus la dispariția multora dintre ele.

Partea a doua a lucrării, avînd ca obiect „Abecedarele din Transilvania", lasă să treacă în prim plan analiza critică, autorul urmărind de data aceasta valoarea socială, patriotică și umanitară a conținutului fiecărui abecedar, precum și structurarea acestuia după criterii psihologice, pedagogice, igienice etc. Cercetarea abecedarelor din Transilvania îl conduce pe autor spre o concluzie tristă : în cele aproape șapte decenii — cît cuprinde în timp analiza făcută — această carte fundamentală pentru educația unui popor parcurge în Transilvania un drum anevoios, iar în primul deceniu al secolului nostru, chiar un drum greșit. De la admirația și dragostea cu care analizează abecedarele lui Grigore Pleșoianu apărute la Sibiu în 1828 sau al lui D. Jianu (Sibiu 1836), cărți „străbătute de un patriotism românesc înflăcărat cum nu-i mai găsim pereche pînă atunci .. „Abecedarul" lui Pleșoianu ... e atît de frumos, atît ca fond cît și formă, încît întrece într-o privință tot ce s-a scris pînă astăzi la noi în acest ram ..." (p. 115), O. Ghibu devine necruțător cu abecedarele apărute în jurul anului 1900, puse în slujba oficialităților maghiare, străine de orice simțire românească, palide imitații ale lucrărilor din Apus. Astfel, despre „Abecedarul..." lui Gh. Boeriu și Gh. Codrea autorul constată cu amărăciune că „nu se pot închipui «povești» mai absurde decît acestea (cuprinse în abecedar). Și oricît ar ușura ele învățatul cititului și scrisului, ele, din punct de vedere educativ superior, nu-și pot găsi o justificare serioasă" (p. 165), iar despre abecedarul lui Petru Hădan, care apăruse la Arad în 1911, citim : „... abecedarul acesta comite greșeli elementare, atît din punct de vedere metodic cît și literar artistic" (p. 166). Onisifor Ghibu atrage atenția cu toată seriozitatea asupra stării cu totul nesatisfăcătoare a abecedarelor românești din Transilvania la acea dată.

Partea a treia constituie o analiză critică a cărților de citire din Transilvania. De la început, în această direcție, autorul constată o prea strînsă dependență de literatură didactică străină (germană și maghiară îndeosebi). Cărțile de citire publicate în Transilvania de la 1860 pînă, inclusiv, în primul deceniu al secolului al XX-lea sînt influențate, mai mult sau mai puțin, de literatura didactică germano-maghiară, atît ca principii didactice cît și ca material de lectură.

Remarcînd cu regret că și acele lucrări care, într-o oarecare măsură depășesc nivelul nesatisfăcător al majorității cărților de citire românești nu reușesc să filtreze ceea ce din experiența altor popoare poate servi dezvoltării poporului român, O. Ghibu spune : „din tot ceea ce au realizat alții pe terenul gîndirii, pentru noi numai atît este bun cît se poate asimila pe de-a întregul cu sufletul nostru românesc. Întreg restul este o iluzie periculoasă" (p. 243). Cauza principală ar fi, după O. Ghibu, lipsa unei pedagogii românești, fapt care atrage după sine pendularea necontrolată a învățămîntului românesc între diferite influențe străine.

Ediția de față mai conține în plus față de ediția primă și un „Adaos", datorat tot lui O. Ghibu, „cuprinzînd completările noastre la textul primei ediții a acestei cărți apărute în 1916, care fără să aducă modificări esențiale, reprezintă o contribuție nouă într-un domeniu prea puțin cercetat al culturii noastre". V. Popeangă semnează un corect studiu introductiv, tabelul cronologic (prea sumar însă) și foarte utile comentarii și note. Îngrijirea ediției aparține lui Octav Păun.

MARIAN RADU

LITERATURA ÎN ȘCOALĂ

Literatura în școală de Constantin Parfene, editată sub auspiciile Societății de științe filologice, realizează un veritabil și original excurs de estetică aplicată, eficient rosturilor didactice, autorul girînd motivația pedagogică a lucrării în calitatea profesorului de liceu și a îndrumătorului metodist.

Cît despre motivația ideologică și estetică a cărții, aceasta se încadrează într-un prestigios context de lucrări de referință ale specialiștilor contemporani și străini în domenii de confluență ale culturii — domeniul ideologiei politice, domeniul teoriei, criticii și istoriei literare, domeniul didacticii și metodologiei școlare.

Debutînd prin a caracteriza modalitatea specifică de cunoaștere a literaturii, autorul argumentează complex, într-un studiu sistematic aplicat (296 p.), bazele metodologice ale receptării operei literare și valorile formative ale acestei receptări. Aceste probleme se circumscriu deziderateloor de fapt ale modernizării predării, făcîndu-se dovada unui avizat spirit polemic și creator în aprecierea ca atare a planurilor de învățămînt existente, a programelor și a manualelor în uz școlar, pasibile de perfectări, în sensul cerinței unei metodologii interdisciplinare, în sensul evitării supraaglomerării informaționale.

Se vizează „restructurarea procesului didactic al însușirii literaturii în școală", pornind de la „o anume concepție, clară, despre profilul obiectului și funcționalitatea lui specifică în ansamblul celorlalte discipline din planul de învățămînt".

Se vorbește astfel în carte despre o modernizare a conținutului studiului literaturii române în școală, căruia i se subordonează firesc formele de organizare a procesului receptării literaturii : activitatea individuală, activitatea pe echipe și lecția. Aceasta din urmă este concepută conform unei motivații estetice și pedagogice, după exigențele formulate de specialiștii contemporani. Cartea *Literatura în școală* explicitează în descriere aplicată modelul lecției de receptare-învățare pe teme, în unități de timp variabile și modelul lecției de recapitulare, lecțiile prelegere, dezbatere și seminar fiind considerate variante metodologice ale primelor două tipuri fundamentale de lecții.

Prof. RODICA COCAN

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

DICȚIONARUL EXPLICATIV AL LIMBII ROMÂNE *

Apariția *Dicționarului explicativ al limbii române* reprezintă o realizare de seamă a Institutului de lingvistică din București. Așa cum se menționează în *Prefață*, „Conceput ca un cuprinzător repertoriu lexical, *Dicționarul* înregistrează și explică foarte multe cuvinte, sensuri și unități frazeologice noi, ivite în uzul limbii române, cu deosebire în ultimele două decenii". Alături de acestea, își au locul „și cuvinte populare, regionalisme, arhaisme etc. care apar în operele clasice ale literaturii române".

Elaborat de o echipă de specialiști ai Sectorului de lingvistică și lexicografie sub conducerea academicianului Ion Coteanu și a cercetătorilor științifici principali dr. Luiza și Mircea Seche, *Dicționarul* respectă „principiile introduse în lexicografia românească de Institutul de lingvistică din București". Deși nu este un dicționar etimologic propriu-zis, el conține și indicații referitoare la originea cuvintelor. De menționat faptul că la revizia și la definitivarea etimologiilor a participat unul din reputații noștri specialiști în acest domeniu, conf. univ. dr. Theodor Hristea.

Utilitatea unei asemenea lucrări nu mai trebuie demonstrată, ea adresîndu-se, în egală măsură, atît specialiștilor, cît și marelui public.

Împreună cu celelalte dicționare normative, elaborate de Academia R.S.R. și de Institutul de lingvistică, cu *Lexiconul tehnic român* și cu *Micul dicționar enciclopedic*, *Dicționarul explicativ al limbii române* dă posibilitatea unei priviri de ansamblu asupra vocabularului limbii române, asupra schimbărilor survenite, în acest important sector al limbii române, în ultimele două-trei decenii.

Apărut într-o etapă cînd preocupările de cultivare a limbii au depășit cadrul strîmt al unor instituții de profil, devenind parte integrantă a acțiunii generale de ridicare a nivelului cultural al întregului popor, *Dicționarul* este unul din instrumentele de lucru cu ajutorul cărora se poate interveni decisiv în procesul formării deprinderilor de exprimare corectă, bogată și expresivă. Cele 56 568 de cuvinte sau variante lexicale înregistrate sînt discutate cu competență, fiind explicate analitic și, unde a fost cazul, prin sinonime.

Față de *Dicționarul limbii române moderne*, *Dicționarul explicativ* înregistrează un număr sporit de cuvinte din domenii variate de activitate umană — știință, cultură, sport — cele mai multe fiind neologisme : *nanism, napalm, narcolepsie, osram, osteoartrită, osteoblast, ovogeneză, oxihemoglobină, oximoron, prerafaelit, prerafaelitism, tranzistor* etc.

Comparîndu-l, din nou, cu *Dicționarul limbii române moderne*, remarcăm îmbunătățirea unora dintre definiții — *nailon, ozon, pacifica, paleogen, pamflet, sadism, satiră, satelit* etc. — fie prin inserarea unor sensuri recente, fie printr-o mai riguroasă precizare a elementelor specifice.

Deși *Dicționarul* reprezintă un important pas înainte față de lucrările similare anterioare, atît prin numărul sporit de cuvinte, cît și prin modul de definire, totuși nu înregistrează unele cuvinte, sensuri sau unități frazeologice care, după părerea noastră, n-ar fi trebuit să lipsească. Un termen foarte des întrebuințat în pedagogie, și nu numai în acest domeniu de activitate, este *creativitate*, „capacitatea de a compune și recompune din date vechi (cunoscute) sisteme și structuri cu funcționalități noi" [1].

Metodă de învățare este un mod de activitate desfășurată în procesul de învățămînt în vederea realizării obiectivelor preconizate. Dintre metodele și tehnicile de învățare [2] pe care *Dicționarul* le omite amintim : *algoritmizare, instruirea programată, învățarea prin descoperire, modelarea, problematizarea*. La fel se întîmplă și cu unitatea frazeologică *plan de învățămînt*, care denumește un document școlar ce stabilește, pe ani de studiu, pentru fiecare ciclu de învățămînt și tip de școală, obiectele și numărul de ore afectate.

Trecînd la cuvinte insuficient explicate, remarcăm faptul că *amator* și *profesionist* nu sînt tratate corespunzător : *amator* este o „(persoană) care se ocupă cu o meserie, cu o artă, cu o disciplină, fără a o exercita ca profesionist" (p. 29), iar *profesionist* este socotită o „(persoană) care lucrează într-un anumit domeniu de activitate pe baza unei pregătiri corespunzătoare" (p. 749). Ambele definiții pierd din vedere faptul că, în sport, ceea ce deosebește un amator de un profesionist nu este pregătirea, ci retribuția. Primul nu are voie să obțină beneficii materiale de pe urma practicării sportului, în vreme ce al doilea este remunerat pentru o asemenea activitate.

Substantivului *rundă* (p. 820) nu îi sînt semnalate decît sensurile sportive, omițîndu-se sintagma *rundă de negocieri*.

Compoziția (p. 178) este definită și ca „Exercițiu școlar constînd în dezvoltarea în scris a unei teme cu caracter literar date de profesor", iar ca sinonim este indicat substantivul *compunere*. Acesta este prezentat drept : „Lucrare școlară asupra unei teme" avînd ca sinonim *compoziția* (p. 179), pierzîndu-se din vedere faptul că ambele substantive denumesc o „lucrare școlară"...", dar și un exercițiu.

În sfîrșit, semnalăm o neglijență în exprimare : explicîndu-se substantivul *narodnicism* (p. 582), se afirmă : „...principala forță revoluționară este țărănimea și intelectualitatea...".

Cele cîteva minusuri semnalate nu diminuează meritele, incontestabile, ale *Dicționarului explicativ al limbii române*. Valoarea sa constă și în aceea că — relevînd resursele lexicale ale limbii române — contribuie, alături de școală, la creșterea limbii românești și a patriei cinstire".

VASILE TEODORESCU

---

* Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1975, 1049 p.

[1] Vezi și Vasile Bunescu, *Progresul social contemporan și modernizarea învățămîntului. Direcții de modernizare a școlii românești*, în : *Probleme de pedagogie contemporană*, vol. 4, București, 1973, p. 14.

[2] Vezi și *Dicționar de pedagogie contemporană*, București, 1969.

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

În atenția colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

Tiparul executat sub cd. 1006 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

I 4083.

revista de pedagogie

ANUL XXV

4

APRILIE
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

- IUL. 2005 11 IIII 2014
(97)

SOMMAIRE

Constantin Rusu : Le programme du parti — répère fond essentiel pour l'innovation du système éducationnel • **Valentin Nicolae :** La force de travail dans le processus du développement. • **Emilia Constantinescu :** La révolution technique-scientifique et les objectifs de l'enseignement • **Virgiliu Radulian :** La réalisation du programme idéologique du Parti et la recherche pédagogique • **Ion Pogorilovschi :** La dimmension axiologique de la personne • **Petre Bărbulescu :** L'éducation technologique — composante essentielle de la personnalité. • **Gh. Neamțu** et **A. Fărcaș :** L'éducation patriotique des pionniers et des écoliers • * * * L'activité du professeur principal et l'éducation morale-politique des élèves. (Discussion) • **George Văideanu :** Le contenu de l'enseignement dans le contexte de l'éducation permanente, une transformation nécessaire • **N. Cerchez** et **Catinca Cerchez :** Contributions à la standardisation de l'évaluation du progrès scolaire. • **Anton Zeiler :** Le manuel, un instrument de travail au centre des préoccupations permanentes du professeur • **Gh. Sireteanu :** Le rôle du facteur affectif pour l'adaptation de l'enfant de 6 ans à l'activité scolaire • **Mihail Opresecu :** Problèmes méthodiques de la notation du son „i" pour les petits écoliers • **Octavian Mîndruț :** Modalités d'amélioration de l'enseignement de la géographie dans l'enseignement de premier degré • **Precup Roman** et **Virginia Roman :** La note 10 pour la conduite dans les classes de l'enseignement de premier degré * * * — La corrélation des actions dans le système de perfectionnement des cadres didactiques • **Miroslav Cipró** — L'école tchèque sur la voie du progrès • **Wojciech Pomykalo** — L'école polonnaise au seuil de la réforme • **Livres — Idées.**

CONTENTS

Constantin Rusu : The Party Program — a Fundamental Landmark in the Renovation of the Educational System • **Valentin Nicolae :** Labour Force in the Process of Development • **Emilia Constantinescu :** Technical-Scientific Revolution and the Objectives of Education • **Virgiliu Radulian :** The Fulfilment of the Ideological Program of the Party and the Educational Research • **Ion Pogorilovschi :** The Axiological Dimension of Personality • **Petre Bărbulescu :** Technological Education — an Essential Component of Personality • **Gh. Neamțu** and **A. Fărcaș :** Patriotic Education of the Pioneers and Schoolchildren • * * * : The Activity of the Form Principal and the Pupils' Moral — Political Education (Debate) • **George Văideanu :** The Content of Education in the Context of Lifelong Education, a Useful Transformation • **N. Cerchez** and **Catinca Cerchez :** Contributions to the Standardization of the Evaluation of the School Achievement • **Anton Zeiler :** The Textbook, a Tool in the Permanent View of the Teacher • **Gh. Sireteanu :** The Part of the Affective Factor in the Adaptation of the 6-year-child to the School Activity • **Mihail Opresecu :** Methodological Problems of Writing the soud "i" in the young children classes • **Octavian Mîndruț :** Ways of Improving Geography Teaching at the Primary Level • **Precup Roman** and **Virginia Roman :** Mark ten for the junior forms • * * * : The Correlation of Actions Within the System of Teachers Further Training • **Miroslav Cipro :** The Checkoslovak school on the Steps of Progress • **Wojciech Pomykalo :** The Polish School on the Threshold of the Reform • **Books — Ideas.**

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEȘAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

I 4083.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 4 APRILIE 1976

CUPRINSUL

ŞCOALA LA NIVELUL EXIGENŢELOR NOULUI CINCINAL

Constantin Rusu — Programul partidului — reper fundamental în perfecţionarea sistemului educaţional 3

Valentin Nicolae — Forţa de muncă în procesul dezvoltării . . 8

Emilia Constantinescu — Revoluţia tehnico-ştiinţifică şi obiectivele învăţământului contemporan 13

EDUCAŢIA POLITICO-IDEOLOGICĂ A ELEVILOR

Virgiliu Radulian — Înfăptuirea programului ideologic al Partidului şi cercetarea pedagogică 18

Ion Pogorilovschi — Dimensionarea axiologică a persoanei . . 24

Petre Bărbulescu — Educaţia tehnologică — componentă esenţială a personalităţii 27

Gh. Neamţu şi A. Fărcaş — Educaţia patriotică a pionierilor şi şcolarilor 32

* * * — Educaţia moral-politică a elevilor, principal obiectiv al activităţii profesorului-diriginte 35

PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

George Văideanu — Conţinutul învăţământului în contextul educaţiei permanente — o transformare necesară 41

N. Cerchez şi Catinca Cerchez — Contribuţii la standardizarea evaluării progresului şcolar 45

Anton Zeiler — Manualul, un instrument de lucru în atenţia permanentă a profesorului 51

26107.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

Gh. Sireteanu — Rolul factorului afectiv în adaptarea copilului de 6 ani la activitatea școlară . . . 56

Mihail Oprescu — Probleme metodice ale notării sunetului „i“ 59

Octavian Mîndruț — Modalități de îmbunătățire a predării geografiei în ciclul primar 62

Precup Roman și Virginia Roman — Nota zece la purtare în clasele mici . . . 66

DEZBATERI

* * * — Corelarea acțiunilor în cadrul sistemului de perfecționare a cadrelor didactice 68

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

Miroslav Cipró — Școala cehoslovacă pe treptele progresului 74

Wojciech Pomykalo — Școala poloneză în pragul reformei . . . 76

CĂRȚI — IDEI

Tiberiu Căliman — Pentru un sistem de metode euristice . . . 79

Traian Herseni — Știință, tehnică, umanism 80

Emilian Dimitriu — Îndemn către cugetarea spre binele poporului 17

Dumitru Muster — Cercetări în sprijinul unei motivații reale în învățare 7

Constantin Georgiade — Aspecte ale dezvoltării afectivității feminine. 73

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 4/1976 Г.
— Содержание —

КОНСТАНТИН РУСУ: Программа партии-основной репер в обновлении воспитательной системы ● ВАЛЕНТИН НИКОЛАЕ: Рабочая сила в процессе развития ● ЕМИЛИЯ КОНСТАНТИНЕСКУ: Научно-техническая революция и объективы образования ● ВИРДЖИДЛЮ РАДУЛИЯН, Осуществление идеологической программы партии и педагогическое исследование ● ИОН ПОГОРИЛОВСКИ: Аксиологический размер личности ● ПЕТРЕ БЭРБУЛЕСКУ: Технологическое воспитание — существенная часть формирования многоразвитой личности ● Г. НЯМЦУ и А. ФЭРКАШ: Патриотическое воспитание пионеров и школьников ● Дискуссия на теме: Деятельность классного руководителя и нравственно-политическое воспитание учеников ● ДЖЕОРДЖЕ ВЭЙДЯНУ: Содержание образования в контексте постоянного воспитания, необходимое превращение ● И. ЧЕРКЕЗ и К. ЧЕРКЕЗ: Содействия к стандартизации измерения школьного прогресса ● А. ЗЕЙЛЕР: Учебник как рабочий инструмент в постоянном внимании преподавателя ● Г. СИРЕТЯНУ: Роль аффективного фактора в приспособлении шестилетнего ребенка к школьной деятельности ● О. МЫНДРУЦ: Модальности улучшения преподавания географии в начальном цикле ● П. РОМАН и В. РОМАН: Отметка „десять“ по поведению в младших классах ● Дискуссия: Корреляция деятельностей в рамках системы усовершенствования дидактических кадров ● МИРОСЛАВ ЦИПРО; Чехословацская школа на ступенях прогресса ● ВОЙЦЕХ ПОМЫКАЛО: Польская школа на порогу реформы ● КНИГИ-ИДЕИ.

Scoala la nivelul exigențelor noului cincinal

PROGRAMUL PARTIDULUI — REPER FUNDAMENTAL ÎN PERFECȚIONAREA SISTEMULUI EDUCAȚIONAL

Prof. dr. CONSTANTIN RUSU
Bacău

Prefigurînd imaginea dezvoltării României pe un interval de cîteva decenii, PROGRAMUL PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN cuprinde, într-o formă concentrată, și obiectivele fundamentale ale dezvoltării învățămîntului și educației. Unele dintre aceste obiective sînt deja în curs de realizare, altele sînt în faza de concepție și experimentare. Identificarea soluțiilor concrete pentru fiecare obiectiv în parte este o problemă complexă, întrucît *nu ni se cere numai să îndeplinim obiectivul (în mod necondiționat), ci să-l îndeplinim în anumite condiții de calitate, eficiență, operativitate.* Din acest punct de vedere, „Programul partidului" formulează și exigențele metodologice pe care trebuie să le respectăm, exigențe fără de care căutările noastre nu ne-ar putea conduce decît la soluții provizorii. Programul partidului menționează că trebuie să asigurăm *realizarea unei discipline, unități de concepție și acțiune la toate nivelurile activității sociale, astfel ca întregul organism al societății să funcționeze cu maximă precizie și operativitate*[1]. Pentru a obține această unitate de concepție și de acțiune, este formulată cerința de a gîndi într-o perspectivă sistemică, *de a ține permanent seama de complexitatea și interdependența diferitelor sectoare și domenii ale vieții economico-sociale..., de a cuprinde toate problemele organizării societății — de la cele privind dezvoltarea economiei, științei, culturii, pînă la cele ce privesc familia și normele de conviețuire socială, deoarece toate influențează într-o măsură mai mare sau mai mică progresul general*[2]. În concepția partidului și statului nostru, satisfacerea exigențelor impuse de revoluția științifică și tehnică nu poate fi realizată fără adoptarea unei viziuni sistematice, integrate, asupra problemelor dezvoltării. Interdependența sectoarelor vieții economice și sociale a devenit atît de accentuată, încît nu mai putem concepe astăzi acțiuni izolate, fără a risca eșecuri de proporții.

Aceste deziderate metodologice, deși unanim acceptate ca principii de acțiune, nu și-au găsit totuși — după opinia noastră — o aplicabilitate universală în rezolvarea problemelor complexe ale dezvoltării sistemului nostru educațional. Lipsa unor corelații optime și raționale între diversele acțiuni instructiv-educative a

---

[1] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975, p. 109.
[2] *Idem*, p. 107—108.

determinat apariția unor perturbații atît în unitatea funcțională, cît și în convergența de ansamblu a factorilor formativi. În timp ce unele resurse formative au fost și sînt exploatate la limită, altele au rămas nefolosite sau insuficient valorificate. Tocmai de aceea, s-ar impune — credem noi — ca o parte din soluțiile deja adoptate să fie regîndite și eventual reconsiderate în spiritul noilor exigențe. Iar măsurile noi preconizate să fie concepute pe baza unor analize sistematice riguroase a întregului ansamblu de interdependențe și interacțiuni formativ-educative, să pornească de la respectarea strictă a criteriilor de eficiență socială și să aibă ca reper fundamental imaginea dezvoltării noastre viitoare, prefigurată în Programul partidului.

Este binecunoscut rolul decisiv al școlii în formarea și dezvoltarea personalității. În documentele programatice ale partidului este subliniată în mod expres ideea că „școala constituie factorul principal de educare și formare a tinerei generații, a omului în general" [3]. Dar, a fi *principal*, nu înseamnă a fi și *unic*. Dincolo de zidurile școlii, există o rețea complexă de instituții și forme de pregătire care asigură o educație și o perfecționare continuă, adeseori de o mare eficiență. Presa social-politică, revistele de specialitate, științifice sau social-culturale, emisiunile radioteleviziunii, filmele, teatrele, bibliotecile publice, familia, instituțiile de cultură, organizațiile de masă și obștești, asociațiile științifice, profesionale sau culturale — sînt factori care conferă ambianței noastre sociale un registru larg de valențe instructiv-educative. Într-un asemenea climat spiritual, cînd fiecare dintre noi recepționăm zilnic, din toate zonele prin care trecem, o mare cantitate de influențe formative, *profilul personalității nu mai poate fi atribuit unui grup restrîns de factori.* Ritmul rapid al transformărilor sociale din țara noastră a determinat o amplificare și o diversificare a întregului sistem al factorilor formativi. Încărcătura formativă a mediului social fiind foarte mare, dezvoltarea personalității este stimulată din toate direcțiile. *În aceste condiții noi, este normal ca funcțiile fiecărui factor formativ în parte să fie reconsiderate și să nu mai rămînă exclusiv la determinările lor anterioare.* Densitatea extraordinară a activităților formative ne obligă în consecință la o *reevaluare, la coordonarea și corelarea optimală a tuturor factorilor antrenați în formarea personalității.* Pentru a-și justifica dreptul la existență, *fiecare instituție cu rol formativ trebuie să promoveze un sistem de activități specifice, convergente și totodată complementare în raport cu celelalte instituții cu care inter-acționează.* Nu este rațional și nici necesar ca o anumită instituție să-și propună realizarea unor activități care pot rezulta deja, cu mai multă eficiență, din zona mediului spontan sau din perimetrul altor instituții. Și totuși, deși sîntem copleșiți de amploarea și complexitatea sarcinilor, unele instituții din sistemul nostru educațional, neglijînd principiul diviziunii funcționale, își încarcă în mod nejustificat programul lor de acțiune, ca și cum în jurul lor sau în afara lor nu ar mai fi instituții asemănătoare, capabile și ele să contribuie la dezvoltarea personalității. Astfel, analiza comparativă a modalităților de conlucrare dintre școală și ceilalți factori ai mediului social-formativ scoate în relief existența unor interdependențe neraționale. În timp ce asupra școlii sînt concentrate obiective prea numeroase, peste limita optimală, alți factori formativi rămîn fără acoperire sau fără necesarul rațional. Sau, deși este demonstrată diferența de utilitate și eficiență între diversele strategii educaționale, se mențin în continuare strategiile mai puțin eficiente. Ne putem întreba, de pildă, cîte dintre rezervele imense ale perioadei preșcolare sau ale timpului liber al adultului nu sînt lăsate să se scurgă pe canalul inutilității, tocmai pentru că ne lipsește o strategie adecvată care să le pună în valoare în direcția realizării unor sarcini educaționale precise? Copilul trebuie să se joace, adultul trebuie să se destindă, dar nu este obligatoriu ca jocul și destinderea lor să rămînă un simplu divertisment gratuit.

Pentru evitarea unor soluții improvizate, este necesară o activitate sistematică și unitară care să conducă la identificarea concretă a conținutului educațional, putînd fi transferat de la instituțiile școlare la instituțiile preșcolare sau extrașcolare. O asemenea activitate trebuie integrată în activitatea mai largă de identifi-

[3] *Idem*, p. 93.

care, pentru fiecare obiectiv în parte, a perimetrului social, a momentului și a condițiilor în care își poate afla o realizare optimală și de maximă eficiență. Vorbim despre un *sistem de învățămînt*, dar de fapt acest sistem este un *subsistem al sistemului educațional general*. În condițiile țării noastre, atît sistemul educațional general, cît și subsistemele parțiale se află sub o coordonare politică și statală unitară. În mod principial, nu se poate pune deci problema unor acțiuni contradictorii. Toți factorii educaționali se instituie ca elemente ale unui sistem ramificat, controlabil și dirijabil, sistem în care fiecare element este (sau ar trebui să fie) *complementar* atît în raport cu întregul, cît și în raport cu fiecare dintre elementele întregului. Cînd acest principiu al *complementarității* sau al *diviziunii funcționale* este neglijat sau incorect aplicat, apar fenomenele cunoscute : paralelismul, suprapunerile, repetițiile stereotipe, suprasolicitarea, juxtapunerile fără corelare funcțională și, implicit, o eficiență socială scăzută a sistemului de ansamblu. Este necesar ca *fiecare factor formativ să-și asume în mod prioritar rolurile și atribuțiile care-i pot asigura în sistemul educațional o contribuție specifică și diferențiată, o anumită profilare.* Dispersarea energiei în prea multe direcții, în preocupări prea eterogene, favorizează superficialitatea și slăbește coeziunea internă a sistemului.

Sprijinindu-ne pe aceste principii, noi considerăm că *sarcina primordială și totodată specifică a școlii românești în etapa actuală este de a asigura realizarea unei EDUCAȚII ȘTIINȚIFICE ȘI PROFESIONALE în acord cu cerințele și exigențele REVOLUȚIEI ȘTIINȚIFICE ȘI TEHNICE CONTEMPORANE.* Timpul afectat școlii este prea scurt și prea scump pentru a-l irosi în preocupări adiacente educației științifice și tehnologice. Veacul nostru este veacul științei și al tehnicii, iar cine nu va încorpora în ființa sa trăsăturile acestui veac va rămîne un om neadaptat, un om care nici măcar nu va dispune de limbajul comun pentru a se înțelege cu alții sau a fi înțeles de alții.

Ar fi o apreciere nefundamentată dacă am afirma că în școala noastră de astăzi nu se acordă atenție educării elevilor în spiritul revoluției științifice și tehnice. Este vorba însă de *intensitatea și nivelul acestei educații științifice și tehnice.*

Sub pretextul dezvoltării „armonioase" și a angajării multidimensionale a personalității în formare, învățămîntul de cultură generală este conceput uneori în așa fel încît să ofere copiilor „multe și de toate". Firește, nimeni nu contestă necesitatea dezvoltării armonioase și multilaterale a personalității copiilor și nimeni nu va nega faptul că o personalitate determinată trebuie să încorporeze în structura ei ansamblul trăsăturilor esențiale ale experienței general-umane. Ar fi însă o iluzie să presupunem că un individ particular (sau chiar o comunitate determinată) ar putea să încorporeze fiecare dintre aceste trăsături cu intensitatea și valoarea lor maximă. Pentru o personalitate sau o comunitate socială determinată, aceste trăsături vor apărea cu accente, valori și conținuturi diferite. Nivelul valoric maximal al unei trăsături general-umane a rezultat prin adiționarea eforturilor milenare ale omenirii. În raport cu configurația acestor valori maximale (care definesc nivelul civilizației unui moment istoric), individul particular sau o colectivitate determinată sînt nevoite să se comporte implacabil într-o manieră selectivă. *Dezvoltarea multilaterală nu poate fi instituită decît ca un ideal al sistemului de ansamblu ; un ideal spre care tindem și de care ne putem apropia, dar pe care omul ca persoană nu va putea să-l atingă în toată plenitudinea lui.* Dacă ne-am propune să transmitem în timpul școlarității toate elementele culturii generale, „ar trebui — așa cum sugerează R. M. Hutchins — să prelungim adolescența cel puțin pînă la 45 de ani. Ar trebui pe scurt să dăm o nouă definiție tinereții, așa ca oamenii să poată învăța totul cît sînt tineri" [4].

Nu avem deci nici un fundament obiectiv care să justifice regretul unor pedagogi sau specialiști cum că programa de învățămînt nu include valorile cutare sau cutare, care sînt „atît de importante" și care ar asigura o „dezvoltare multilaterală". Faptul că programa de învățămînt nu include anumite elemente din

---

[4] Robert M. Hutchins, *The Conflict in Education* in *Selected Readings in the Philosophy of Education*, New York, London, 1965, pș 352.

experiența sau cultura omenirii, nu înseamnă că acestor elemente nu li se conferă o valoare în sine sau o valoare socială extrapedagogică. Dar, pentru conținutul învățămîntului nu este atît de important să știm cît de mare a fost sau este valoarea unui element al experienței social-istorice. Mult mai important este să cunoaștem *dimensiunea contribuției reale pe care acest element, prelucrat pedagogic, o poate aduce la atingerea scopului educațional.* Avem datoria să trezim și să dezvoltăm în om toate funcțiile primordiale ale civilizației contemporane. Dar dezvoltarea lor trebuie dusă pînă la un asemenea nivel, încît să ne rămînă timp și pentru a dezvolta cu precădere funcția specifică, prin care fiecare om își va exercita (pe baza diviziunii muncii) rolul activ în menținerea și amplificarea progresului social. Așa cum se stipulează în Programul partidului, este necesar „să pornim în mod constant de la considerentul că *știința constituie factorul primordial al progresului contemporan,* că societatea socialistă multilateral dezvoltată și comunismul nu pot fi edificate decît pe baza celor mai înaintate cuceriri ale științei și tehnicii" [5] (s.n.).

Logica cea mai simplă ne arată deci că a pregăti omul pentru viață, a-l pregăti pentru a fi în stare să contribuie la menținerea și amplificarea progresului social, *înseamnă, în noile condiții, a-l pregăti în mod primordial din punct de vedere științific.* Dacă am investit școala cu răspunderea de a fi factorul decisiv al pregătirii tineretului pentru viață, înseamnă implicit că am învestit-o cu răspunderea de a fi *factorul principal al educației științifice.*

Pentru a fi pregătiți în fața viitorului, este necesară — după opinia noastră — *o restructurare a planurilor și programelor de învățămînt, astfel încît să obținem un loc tot mai mare nu numai pentru a transmite un sistem de informații științifice și tehnice, dar și pentru a le consolida, a le face operante, a forma elevilor și unele deprinderi incipiente de cercetare, de invenție și inovație.* Va trebui deci să introducem în școală *spiritul tehnico-științific caracteristic vremii noastre ; un sistem de cunoștințe, o atitudine și un comportament practic adecvat.*

Realizarea acestor deziderate fundamentale este însă deseori îngreuiată de persistența unor mentalități tradiționale după care ar trebui să admitem aprioric existența unor corelații stricte între vîrsta copiilor și natura cunoștințelor pe care aceștia le-ar putea asimila sau înțelege. Cercetări experimentale recente (și chiar observațiile noastre ocazionale) demonstrează însă că asemenea corelații rigide nu sînt în măsură să exprime adevăratul potențial al realității infantile. „Oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățămînt într-o formă intelectuală adecvată" [6]. Această constatare a savantului J. S. Bruner este — după cum el însuși o apreciază — „o ipoteză îndrăzneață, dar esențială pentru întocmirea programelor de învățămînt. Nu există nici o dovadă care să o contrazică" [7]. Constatări asemănătoare găsim la majoritatea savanților care s-au ocupat de progresul educației. „Cînd le spun matematicienilor — susține David Page — că elevii clasei a VI-a pot învăța o bună parte din teoria mulțimilor, unii dintre ei răspund : desigur ! Cei mai mulți sînt însă șocați. Aceștia din urmă greșesc considerînd că teoria mulțimilor este dificilă prin ea însăși. E posibil ca nimic să nu fie greu prin el însuși"...[8]. Pe baza unor experimente riguroase, B. Inhelder a demonstrat că : „Se pot elabora metode de predare a noțiunilor fundamentale ale științelor și matematicii copiilor de vîrstă mult mai mică decît sîntem obișnuiți... Pare extrem de arbitrar și chiar incorect să amîni predarea geometriei euclidiene sau metrice pînă la sfîrșitul școlii primare, în special dacă geometria proiectivă n-a fost predată înainte. Același lucru se poate spune și despre predarea fizicii. Noțiunile fundamentale ale acestor domenii sînt perfect accesibile copiilor între 7—10 ani..." [9].

---

[5] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism,* Editura politică, București, 1975, p. 95.
[6] Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale,* Editura științifică, București, 1970, p. 59.
[7] *Idem.*
[8] *Idem,* p. 65.
[9] *Idem,* p. 67—68.

Este paradoxal să constatăm că, în timp ce o mare cantitate de efort este consumată pentru a transmite copiilor informații și deprinderi care pot rezulta cu prisosință și din perimetrul factorilor pre-para sau postșcolari, noțiuni științifice și tehnice fundamentale, cu implicații majore în propulsarea progresului social, rămîn în zona preocupărilor periferice sau pur și simplu rămîn ignorate. Nu este vorba de a contesta sau minimaliza valoarea intrinsecă a preocupărilor sportive, etice sau estetice, capacitatea lor de a contribui la dezvoltarea personalității, ci de a vedea dacă, în cadrul sistemului educațional de ansamblu, aceste preocupări nu sînt și funcții ale altor compartimente formative. Problema trebuie tratată în mod diferențiat. Căci, dacă în învățămîntul preșcolar sau în cel primar ponderea acestor activități este oarecum justificată prin particularitățile de vîrstă ale copiilor sau prin unele necesități pedagogice, în învățămîntul gimnazial și liceal cea mai mare parte dintre aceste preocupări pot fi transferate în zona „loisir"-ului și substituite cu activități de educație științifică și tehnică. Timpul liber al elevului este o zonă foarte fertilă pentru realizarea sarcinilor educației fizice, etice sau estetice.

O formație științifică solidă nu poate însă să rezulte decît pe baza unor eforturi sistematice, de durată, bine organizată, iar cadrul cel mai potrivit al acestor eforturi s-a dovedit a fi instituția școlii. Tocmai pentru că școala este singura instituție care-și poate asuma sarcina realizării educației științifice la nivelul întregii generații în formare, ea nu trebuie aglomerată cu activități nespecifice, mai ales în condițiile actuale și de perspectivă, cînd exigențele revoluției științifice și tehnice sînt incomparabil superioare exigențelor anterioare.

CERCETĂRI ÎN SPRIJINUL UNEI MOTIVAȚII REALE ÎN ÎNVĂȚARE*

Sînt tot mai mulți pedagogi care se interesează de docimologie, știința de ramură care studiază problemele examinării și notării. Ei au ajuns la o sistematizare a criticilor împotriva examinării-notării tradiționale și au realizat o perfecționare științifică (testul docimologic, obiectivizarea evaluării lucrărilor scrise și a probelor orale). Dar, cînd privesc verificarea progresului școlar în ansamblul problemelor pedagogice, acești pedagogi constată o mare lipsă : metodologia învățării continuă să aibă în notele școlare imboldul principal. Cu vorbele autorului lucrării prezentate, „motivația existentă la mulți dintre elevi nu este întotdeauna adecvată asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor, fiind preponderent extrinsecă, legată de obținerea notei bune, a laudei și recompensei, și nu intrinsecă. Aceasta explică de ce elevii investesc prea multă energie în lupta pentru note bune, satisfacție care nu rezultă din însăși plăcerea activității de învățare (dorința de a afla mai mult și mai complet, nevoia de claritate, de evitare a disonanței cognitive, găsirea în mod independent a soluției în rezolvarea problemelor etc." — p. 3).

Lucrarea își propune „să releve unele aspecte psihologice privitoare la condițiile necesare creării unei motivații adecvate", adică a „unui ansamblu de mobiluri care declanșează, susține și orientează (direcționează) comportamentul elevului" în învățare (p. 3). Cercetările relatate sînt astfel mai puțin obișnuite și în măsură să contribuie la o reală înnoire a metodologiei didactice, alături de recente contribuții importante ale unor pedagogi ai noștri (Marin Drăguleț, Al. Gâvenea, colectivul coordonat de Pelaghia Popescu, cel puțin).

Volumul lui Alexandru Lazar s-a bucurat de o prezentare competentă, amplă și promptă (prof. Ion Negreț, în „Era socialistă" nr. 2/ian. 1976), la care și trimitem. Semnalăm doar că lucrarea „pune în evidență existența posibilității creării unor situații caracteristice specificului activității de învățare" (p. 7), ca *situația de control imediat, de competiție, de joc*, de însușire, a unor procedee de *performanță* (acestea sînt și temele principalelor capitole ale cărții). Sîntem de acord cu recenzentul citat că situația de „control imediat", desigur mai eficientă decît controlul tradițional, face parte totuși din arsenalul școlii vechi. Așteptăm și noi cercetări care să afle o „cale nemijlocită" spre a ajunge la o motivație reală, în locul controlului (calea, sîntem siguri, nu poate fi decît adoptarea în metodologia didactică, pentru munca de învățare, a concepției socialiste despre muncă — „primă necesitate vitală a organismului sănătos și multilateral dezvoltat", „îndatorire de onoare a fiecărui cetățean" — în termenii *Dicționarului de economie politică*).

Lucrarea putea folosi o bibliografie autohtonă încă mai largă (nu găsim numele profesorului Al. Trifu, care de mai mulți ani militează pentru o „pedagogie ludică"), se putea deschide și spre docimologie (cum am arătat la început și dacă distribuia într-o secțiune aparte „controlul imediat"), putea stărui în îndrumări metodice aplicative privind rezultatele cercetării (pentru uzul cadrelor didactice). Dar lucrarea este valoroasă și face cinste cunoscutului colectiv de cercetători ai catedrei de pedagogie de la Institutul pedagogic din Tg. Mureș.

DUMITRU MUSTER

* Alexandru Lazar, *Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar*, Editura didactică și pedagogică, 1975.

FORȚA DE MUNCĂ ÎN PROCESUL DEZVOLTĂRII

Conf. univ. dr. VALENTIN NICOLAE,
Academia de Studii Economice, București

Ascensiunea contemporană a țării noastre, cea mai dinamică din milenara sa istorie și cu cele mai profunde transformări, se desfășoară pe baza strategiei generale a Partidului Comunist Român, stabilită în conformitate cu cerințele obiective, cu realitățile naționale.

Aceste prefaceri capătă valențe noi, calitativ superioare, cu o finalitate umană tot mai pronunțată, în etapa actuală, a făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării României spre comunism, în condițiile afirmării tot mai puternice a revoluției științifico-tehnice în patria noastră. Ele au loc atît în domeniul dezvoltării și perfecționării accelerate a producției materiale, lichidîndu-se cu rapiditate rămînerea în urmă față de țările avansate din punct de vedere economic, cît și pe planul transformării radicale a condițiilor de muncă și de viață, conducînd la înălțarea condiției umane pe trepte tot mai înalte. Aceasta solicită o mare mobilizare de forțe umane și mijloace materiale, o participare plenară și competentă a fiecărui cetățean al țării. De aceea, în centrul tuturor proiectelor, programelor și măsurilor adoptate de partid — atît în sfera economiei, cît și a vieții sociale — se află asigurarea forței de muncă necesare, formarea omului înaintat, cu o zestre bogată de cunoștințe moderne, cu o înaltă conștiință socialistă, care să fie capabil să înțeleagă cerințele actuale ale progresului și să acționeze în consens cu acestea. Iar pentru a realiza o astfel de personalitate umană se desfășoară o amplă dezvoltare a învățămîntului, științei și culturii, o complexă pregătire politico-ideologică a maselor, traducerea în viață a principiilor eticii și echității socialiste.

Evoluția vieții economico-sociale a României în cincinalul 1976—1980 și în perspectiva anului 1990 este astfel orientată încît, printr-o chibzuită politică de investiții, să asigure *introducerea pe scară tot mai largă a cuceririlor științei și tehnicii moderne*, ceea ce condiționează continuarea creșterii accelerate a tuturor ramurilor de activitate, sporirea mai puternică a eficienței muncii sociale și, pe această bază, ridicarea necontenită, sistematică, a nivelului de bunăstare și civilizație al întregului popor.

Potențialul productiv al țării noastre și capacitatea ei de a se dezvolta în continuare, pe toate planurile vieții economico-sociale, sînt relevate de *creșterea susținută a produsului social și venitului național, folosirea optimă a resurselor disponibile*. Volumul produsului social, care față de 1938 este în prezent de 10,7 ori mai mare, va fi în 1980 de 16,7 ori mai mare, iar în 1990 de aproape 36 de ori. O creștere foarte puternică înregistrează și venitul național, care în ultimii ani a început să devanseze dinamica produsului social, acțiune ce se va continua în viitor ; astfel, comparativ cu nivelul anului 1938, în 1980 venitul național va fi de 17 ori mai mare, iar în 1990 de circa 42 de ori. Este demn de relevat că venitul național pe locuitor a ajuns în prezent la circa 18 000 lei și va spori în 1980 la aproape 30 000 lei, iar în 1990 la aproximativ 60 000 lei.

Stabilirea unei rate înalte a acumulării, opțiune politică fundamentală, de durată a partidului nostru, determină creșterea rapidă a forțelor de producție și pe această bază ridicarea sistematică a bunăstării populației, apropierea României de nivelul țărilor dezvoltate din punct de vedere economic. Este deosebit de sugestiv că în timp ce în perioada 1956—1960, cînd pentru acumulare s-a repartizat 17,3% din venitul național, fondul de consum a înregistrat un ritm mediu anual de 4,8%, în cincinalul 1971—1975, la o rată a acumulării de 34%, ritmul mediu

anual al fondului de consum s-a ridicat la aproape 8%, iar în cincinalul 1976—1980, cu o rată de 33,5% pentru acumulare și cu o pondere descrescîndă a cheltuielilor materiale, fondul de consum va spori cu circa 9% în medie pe an.

*

Avînd în vedere că populația țării, resursele umane, constituie principala avuție națională, aceasta condiționînd în mare măsură potențialul de dezvoltare economico-socială, Programul Partidului Comunist Român [1] consacră un rol prioritar asigurării unui *spor demografic normal*, realizării unor *proporții raționale* între grupele de vîrstă. În acest scop se prevăd măsuri cu caracter social-economic care să vină în sprijinul familiei, asigurîndu-se astfel *creșterea natalității*.

Evoluția populației țării noastre se înscrie, în consecință, pe următoarea linie de evoluție :

Populația totală	*1970*	*1980*	*1990*
— milioane locuitori	20,3	22,3	25,0
— dinamica (%)	100	109	123
Sporul natural (pe decenii)			
— milioane persoane	1,9	2,0	2,7
— ritmul mediu anual (%)	1,0	1,0	1,2

În cadrul acestei evoluții globale trebuie avute în vedere transformările ce se produc în condițiile de viață și în structurile demografice din țara noastră : scăderea puternică a mortalității (de la 2,95% în 1938 la 0,9% în prezent) ; creșterea duratei medii de viață (de la 42 ani în 1932 la 63 ani în 1955 și la peste 69 ani în prezent) ; prelungirea învățămîntului general și sporirea efectivelor celorlalte categorii de școli, ceea ce determină un ritm mai rapid al contingentelor școlare în comparație cu cel al populației totale, fapt ce antrenează o pondere crescîndă din populația țării spre acest sector de activitate (de la 11,4% în 1938/1939 la circa 22% în prezent). Ca urmare a acestor procese, care se vor accentua în viitor, populația ocupată a țării, deși cunoaște o creștere absolută continuă, înregistrează o reducere relativă.

Populația ocupată a României	*1970*	*1980*	*1990*
— milioane persoane	9,88	10,50	11,50
— dinamica (%)	100	107	116
— sporul absolut pe decenii (mii persoane)	340	620	1 000
— ritmul mediu anual pe decenii (%)	0,35	0,72	0,89
— ponderea populației ocupate în totalul populației (%)	48,6	47,1	46,0

Pentru a face față necesităților obiective ale dezvoltării economice susținute, populația ocupată — cu o pondere sporită a forței de muncă calificate și cu un grad mediu de calificare în continuă creștere — va realiza o *productivitate socială a muncii tot mai înaltă*. Într-o formă sintetică, aceasta se reflectă în creșterea produsului social și a venitului național pe o persoană ocupată*. Este

[1] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975, p. 92.

* La nivelul întregii societăți este recomandabil, credem, să se ia în considerare toată populația ocupată, inclusiv aceea din sfera acțiunilor social-culturale, avînd în vedere că, prin interconditionările obiective ce există între ramuri și activități, toți lucrătorii contribuie, direct sau indirect, la sporirea rodniciei muncii sociale.

concludent, spre exemplu, că în cincinalul 1971—1975 ritmul mediu anual a fost pentru populația ocupată de 0,7%, în timp ce pentru produsul social a fost de 10,5%, iar pentru venitul național de 11,3%, ilustrînd o creștere importantă a productivității muncii sociale.

Modificări esențiale intervin în *structura pe ramuri a populației ocupate*, îndeosebi prin trecerea în continuare a unei părți importante a forței de muncă din agricultură în ramurile neagricole, și în primul rînd spre industrie.

Evoluția structurii populației ocupate (%)

Anul	*Industrie*	*Agricultură*	*Celelalte ramuri*
1965	19,2	56,5	24,3
1970	23,0	49,1	27,9
1975	29,4	38,2	32,4
1980	36,3	27,1	36,6
1990	42—43	12—15	42—46

Aceste mutații structurale antrenează o *creștere mai susținută a personalului* (a lucrătorilor încadrați în unitățile socialiste de stat), în raport cu dinamica totalului populației ocupate. În acest sens, numărul mediu al personalului în cincinalul 1971—1975 a crescut cu peste 1,2 milioane persoane, înregistrînd un ritm mediu anual de 3,2%, net superior față de cel al populației totale ocupate.

Potrivit calculelor preliminare, în perioada cincinalului 1976—1980 efectivul mediu al personalului — numărul locurilor de muncă — urmează să sporească cu peste 1,2 milioane, cu un ritm mediu anual de 3,2%. Dacă la sporul normal de personal, determinat în funcție de cerințele dezvoltării economico-sociale, se adaugă personalul necesar pentru înlocuirea diferitelor categorii de pierderi (pensionări, decese etc.), rezultă că în actualul cincinal numărul total de persoane nou încadrate în activitate, în unitățile de stat, va fi de aproximativ 2 milioane.

Care sînt *sursele de acoperire a noilor contingente de personal?* Avînd în vedere că acest număr depășește cu mult sporul natural al resurselor de muncă (creșterea populației în vîrstă de muncă), ce se estimează că va acoperi numai 7,2% din acest necesar, cea mai mare parte, aproximativ 77%, se va asigura din rîndul țărănimii (fără a se neglija însă necesitățile agriculturii, ci asigurîndu-i o mecanizare complexă superioară) ; diferența de 15,8% se va acoperi din rîndurile populației casnice neîncadrate încă în muncă. Dată fiind structura demografică a țării noastre, pînă în 1980 sporul de personal va trebui să fie acoperit în proporție de 55—60% de către femei, o mare parte dintre acestea provenind din populația ocupată în prezent în agricultură. De aceea, amplasarea și profilul viitoarelor unități economice trebuie să ia în considerare în mare măsură acest factor.

Pentru 1976, primul an al noului cincinal, se prevede încadrarea a 424 000 persoane, dintre care 315 750 muncitori calificați, 27 830 tehnicieni, maiștri și alte categorii de personal cu calificare medie, precum și 31 620 cadre cu pregătire superioară (restul de 48 000 e reprezentat de muncitori necalificați). Numărul de personal pe economie va ajunge în anul 1976 la 6 655 mii [2].

Desigur, un rol important are *determinarea cît mai exactă a necesarului de forță de muncă*, de diferite categorii, evitîndu-se atît supraestimările, care pot conduce la folosirea nerațională, incompletă a potențialului uman sau a timpului de lucru, cît și subestimările, care pot provoca dereglări în realizarea integrală și de calitate a obiectivelor prevăzute.

În pas cu dezvoltarea economico-socială a țării, cu evoluția demografică, în conformitate cu necesitățile de cadre calificate, pe diferite niveluri, meserii și profesii, *sistemul de învățămînt și formarea cadrelor* cunoaște și el o continuă ascensiune și perfecționare. Avînd în vedere că amploarea și calitatea acestui sistem *condiționează capacitatea creatoare a oamenilor și comportamentul lor în*

[2] Cf. Legii pentru adoptarea planului național unic de dezvoltare economico-socială a Republicii Socialiste România pe anul 1976, „Scînteia", 21 decembrie 1975.

societate, modul în care se realizează procesul formativ-educativ, pregătirea viitorilor specialiști și cetățeni ai țării condiționează însăși înfăptuirea obiectivelor edificării societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerii spre comunism. „Se poate spune — subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — că hotărîtor pentru asigurarea dezvoltării în continuare în ritm înalt a țării noastre, pentru înfăptuirea Programului partidului este ridicarea calificării celor ce muncesc. Iată de ce trebuie luate toate măsurile pentru formarea profesională la un înalt nivel a tineretului, pentru perfecționarea pregătirii întregului personal, împrospătarea — prin reciclare, în concordanță cu prevederile legii — a cunoștințelor tuturor oamenilor muncii, inclusiv a cadrelor tehnice și de conducere. Rolul primordial în realizarea prevederilor de pregătire a forței de muncă, a cadrelor tuturor sectoarelor de activitate, îl are învățămîntul — factorul principal de educație și formare a tineretului, a întregului popor" [3].

Orientările și sarcinile stabilite acestui sector de activitate atestă necesitatea integrării lui organice, pe un plan superior, în strategia dezvoltării României în etapa actuală. Acoperirea necesarului de cadre, în continuă creștere și împrospătare, impune formarea profesională în cursul cincinalului 1976—1980 a unui număr de 1,6—1,7 milioane muncitori calificați și 250—300 mii tehnicieni, maiștri, ingineri și alte cadre de specialitate.

Încheierea acțiunii de generalizare a învățămîntului de 10 ani, prin cuprinderea întregii generații de tineri în prima treaptă de liceu, asigură o pregătire unitară științifică și de cultură generală, precum și o instruire profesională de specialitate, astfel ca *absolvenții să se poată integra imediat într-o muncă social-mente utilă, cu prioritate în producție.*

În perioada 1980—1990 se va trece treptat la generalizarea celei de-a doua trepte a liceului, asigurîndu-se cuprinderea întregului tineret în învățămîntul de 12 ani — prin cursuri de zi, serale și fără frecvență.

Pentru *realizarea unei mai bune coordonate între efectivele pregătite prin diferite tipuri de licee și cerințele de cadre calificate*, crește ponderea elevilor cuprinși în licee de specialitate, în totalul elevilor din învățămîntul liceal (de la 32,4% în 1971 la circa 70% în 1980). O contribuție importantă la formarea muncitorilor calificați, continuă să o aducă învățămîntul profesional. Astfel, în perioada 1976—1980, se vor pregăti 550—600 000 muncitori prin școlile profesionale, 750—800 000 prin cursurile de calificare de scurtă durată și 250—300 000 prin învățămîntul liceal. Este semnificativ că din totalul muncitorilor ce vor fi calificați în acest cincinal 35,5% vor fi absolvenți de școli profesionale (față de 15,8% în 1968), iar 15,1% vor fi absolvenți de școli medii (față de numai 0,78% în 1968).

Se va dezvolta de asemenea învățămîntul superior, dar evoluția acestuia va fi orientată în principal, în mod necesar, spre laturile calitative. El va cuprinde în 1980 circa 160 000 persoane, cu prioritate în învățămîntul tehnic. În anii cincinalului, învățămîntul superior și postliceal va fi absolvit de 180—200 000 persoane, din care 83 000 în învățămîntul tehnic (ingineri și subingineri).

*

Pentru a se face față unor exigențe sporite s-a trecut la *promovarea unei politici de largă perspectivă în domeniul pregătirii și utilizării forței de muncă*, luîndu-se o serie de măsuri, dintre care mai importante sînt următoarele :

a) elaborarea unor prognoze demografice, precum și a unor studii privind necesitățile de cadre în perspectivă și a resurselor de muncă — pe economie, pe județe, pe localități, pe sexe, pe vîrste, pe structuri socio-profesionale și pe grade de calificare —, care să favorizeze cunoașterea temeinică a evoluției populației în general și a forței de muncă în special ;

b) perfecționarea sistemului de balanțe ale forței de muncă (atît cele cu caracter global, cît și cele pe meserii și specialități sau în profil teritorial), astfel încît acestea să faciliteze stabilirea cît mai riguroasă a necesităților și resurselor de cadre de diferite categorii, precum și echilibrarea lor, rațională, cît mai eficientă;

c) întocmirea unor programe pe economie și pe unități teritoriale, menite să asigure evoluția echilibrată a învățămîntului general, precum și pregătirea și

---

[3] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1974, p. 61.

perfecționarea cadrelor în corelație cu dinamica dezvoltării economico-sociale, accentuîndu-se totodată preocupările pentru modelarea optimă a profilurilor pe meserii și specialități ;

d) perfecționarea în continuare, calitativă, a sistemului de învățămînt și pregătire a cadrelor, prin legarea organică a școlii de producție și cercetarea științifică, optimizarea conținutului, metodelor de predare și a modului de verificare a cunoștințelor, accentuarea laturilor educației politico-ideologice și cetățenești, statornicirea unui climat de înaltă exigență morală ; totodată se dezvoltă baza materială a instruirii, astfel ca elevii și studenții să poată cunoaște temeinic procesele și fenomenele cu care se vor confrunta după absolvire (dotarea școlară trebuie să premeargă deci gradul de înzestrare a producției) ;

e) recrutarea noilor lucrători la maximum posibil din populația locală, minimizîndu-se migrația interzonală și implicațiile de ordin social pe care aceasta le determină ;

f) organizarea calificării noilor lucrători potrivit cu necesitățile diferitelor unități economice, spre a nu se mai recurge la atragerea de cadre calificate din alte întreprinderi, ceea ce nu numai că nu elimină deficitul de cadre, dar determină și o inoportună fluctuație de personal, cu aspecte ce se pot propaga în mai multe unități ;

g) optimizarea programelor de dezvoltare industrială și de formare și folosire a forței de muncă pe teritoriu, în așa fel încît în zonele care resimt deficite din ce în ce mai puternice de personal să se pună accent crescînd pe ridicarea gradului de dotare tehnică și pe reprofilarea unor întreprinderi, prin scoaterea din fabricație a unor produse care necesită un volum mare de muncă și introducerea altora cu grad superior de tehnicitate ;

h) atragerea în activitatea economico-socială a unui număr sporit de femei, stabilindu-se un nomenclator suficient de larg de meserii și funcții care țin seama de posibilitățile și caracteristicile fiziologice ale acestora și, totodată, intensificîndu-se preocupările pentru orientarea profesională și calificarea acestora, precum și cele de ordin social față de femeile cu copii mici ; pentru a veni în sprijinul mamelor încadrate în muncă, precum și pentru a se asigura o pregătire preliminară pentru școală și viață, se dezvoltă în ritm susținut învățămîntul preșcolar (cuprinzînd copiii între 3 și 6 ani), astfel încît pînă în 1980 să cuprindă 80% dintre acești copii ;

i) îmbunătățirea normării muncii (inclusiv a normelor de structură), în așa fel încît acestea să reflecte cît mai corect consumul de muncă, iar cadrele să fie folosite la nivelul capacității și calificării lor, evitîndu-se pierderile provocate de încadrarea unor absolvenți pe locuri de muncă ce necesită lucrări mai simple în comparație cu calificarea lor, ceea ce provoacă totodată unele deficite artificiale de personal ;

j) cuprinderea în cursuri de calificare a unui număr cît mai important dintre muncitorii necalificați existenți în diferitele unități economice ;

k) continuarea și lărgirea acțiunilor de organizare științifică a producției și a muncii, ținînd seama de regulile ergonomice, ceea ce contribuie la economisirea consumurilor de muncă socială și la ridicarea calității produselor, fără a suprasolicita efortul lucrătorilor ;

l) reciclarea și policalificarea cadrelor existente, lărgindu-le orizontul cunoașterii și sporindu-le astfel forța productivă, în conformitate cu dinamica tehnologiilor, cu exigențele sporite ce revin fiecărui loc de muncă (astfel, pentru 1976 s-a prevăzut perfecționarea profesională a peste un milion și jumătate de lucrători, partea principală revenind muncitorilor calificați și personalului operativ) ;

m) stabilirea unor durate optime pentru diversele forme de pregătire și perfecționare profesională, asigurîndu-se o calificare corespunzătoare gradului de complexitate solicitat de locurile de muncă respective și evitîndu-se prelungirea inutilă a unor cursuri.

Dezvoltarea întregii vieți economice și sociale din România în etapa actuală este deci puternic marcată de rolul excepțional de important al factorului uman în toate compartimentele de activitate, de preocuparea pentru valorificarea deplină a acestui uriaș potențial de creativitate.

REVOLUȚIA TEHNICO-ȘTIINȚIFICĂ ȘI OBIECTIVELE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CONTEMPORAN

EMILIA CONSTANTINESCU

Comanda socială adresată școlii în etapa actuală impune formularea explicită a *scopurilor* învățămîntului în acord cu cerințele societății noastre de azi și în perspectiva următoarelor decenii.

Faptul că Programul P.C.R. înscrie ca principală direcție în care va acționa partidul pentru înfăptuirea societății socialiste multilateral dezvoltate „creșterea puternică a forțelor de producție pe baza cuceririlor revoluției tehnico-științifice (...)", considerînd totodată dezvoltarea învățămîntului drept „factor de bază al progresului general al societății în strînsă legătură cu cerințele producției de bunuri materiale și ale activității spirituale" [1], indică și traiectoria pe care trebuie să se înscrie învățămîntul pentru a răspunde cu eficiență sarcinilor ce-i revin.

În baza acestor premise, învățămîntul poate să-și formuleze cu claritate scopurile imediate și de perspectivă, precizînd direcția în care trebuie să se îndrepte acțiunea educativă pentru a satisface cerința societății noastre în raport cu specificul momentului social-istoric pe care îl trăim, respectiv formarea omului capabil să satisfacă exigențele unei societăți în plină revoluție tehnico-științifică.

Definirea prospectivă și totodată operațională a idealului nostru educativ comportă concretizarea parametrilor care definesc, în genere, „omul total", „omul multilateral dezvoltat" în condițiile actualei etape de dezvoltare a societății noastre, atît sub raportul noilor competențe pe care societatea le va solicita de la absolvenții școlilor de diferite grade și tipuri în următorii 20—25 ani, cît și sub aspectul pregătirii generale a fiecărui individ în parte pentru a se putea integra ca participant activ și creator în viața socială.

Din acest punct de vedere trebuie să se țină seama de faptul că progresele înregistrate în toate compartimentele vieții sociale, determinînd noi exigențe față de pregătirea tinerei generații are drept consecință îmbogățirea continuă a conținutului tuturor trăsăturilor care definesc idealul uman al societății noastre. S-a reproșat — și pe drept cuvînt — pedagogiei faptul că rămîne adesea la formulări extrem de vagi și generale ale scopurilor pe care dorim să le atingem. Dacă ne oprim la expresii ca : „educarea unui om integral" sau „om total" acestea, evident, nu oferă cadrului didactic — chemat să înfăptuiască direct acțiunea educativă — decît vagi indicii cu privire la ce are de realizat în procesul de învățămînt.

Rezultă de aici necesitatea explicitării scopurilor generale ale educației, a formulării lor clare în termeni pedagogici și stabilirea unui acord între aceste scopuri și acțiunile concrete ce trebuie întreprinse pentru a le atinge, sau, într-o formulare mai riguroasă, se pune problema *stabilirii obiectivelor instructiv-educative ce trebuie atinse ca rezultat al activității didactice.*

Dacă scopul învățămîntului ne indică *încotro* ne îndreptăm, *unde* dorim să ajungem, obiectivele instructiv-educative trebuie să ne indice cu precizie ce se așteaptă să devină elevul ca rezultat al procesului de învățare sau, mai precis, *obiectivul trebuie să definească felul în care ar trebui să se comporte un elev după ce a realizat cu succes o experiență de învățare.* Legătura dintre scopuri și obiective este indisolubilă, întrucît scopurile pot fi atinse prin obiective, iar acestea n-ar avea nici o rațiune de a fi dacă n-ar fi raportate la scopuri.

---

[1] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Partea a III-a, p. 65—67.

Dacă ne referim, de exemplu, la unul din scopurile învățămîntului nostru, care intră ca un parametru esențial în definirea idealului uman al societății noastre, respectiv „o temeinică instrucție științifică și tehnico-profesională"[2], este inevitabilă întrebarea : ce înțelegem prin această instrucție astăzi și în perspectiva următoarelor decenii ? Este, oare, identic conținutul acestei „instrucții" cu cel cuprins, sub aceeași formulare, în deceniile trecute ? Răspunsul este, evident, negativ. Uriașele cuceriri ale științei, tehnicii și producției au implicații puternice nu numai asupra culturii și civilizației, asupra structurii și funcționalității sistemului tehnic în ansamblu, ci și asupra omului însuși, asupra poziției sale în sistemul forțelor de producție. Pentru ca școala să asigure pregătirea omului, ca principală forță de producție, la nivelul cerințelor de azi ale societății și a celor de perspectivă (în parte previzibile dar necunoscute în totalitatea determinărilor lor), ea trebuie să se orienteze cu totul altfel decît în trecut, adică să devină, dintr-un agent de transmitere a tradiției culturale, științifice, tehnice, productive etc. (funcție suficientă într-o societate relativ stabilă) într-un agent de stimulare a progresului social (funcție necesară într-o societate deosebit de dinamică). Altfel spus, educația trebuie să preceadă și să impulsioneze dezvoltarea economică și socială, pregătind competențele necesare, și nu să succeadă progresului economic, ca în trecut. Ca atare, în plină revoluție tehnică-științifică, cînd *știința* devenită forță nemijlocită de producție preia rolul celui mai puternic stimulator al progresului social general, ea *se integrează* organic nu numai în producția de bunuri materiale prin intermediul tehnicii, ci și *în competența producătorului nemijlocit*, în sensul că, atît cunoștințele științifice, cît și gîndirea științifică devin componente dominante ale forței de muncă, alături de experiență și deprinderi. Pe de altă parte, ritmurile accelerate ale achizițiilor științei și transpunerea lor rapidă în producție, prin intermediul tehnicii care le încorporează nemijlocit, creează necesitatea dezvoltării la om, a unei *mari disponibilități de adaptare rapidă la situații noi*, a aptitudinii de a primi noi cunoștințe, de a dispune de acele calități ale gîndirii, de instrumentele intelectuale care să-i permită restructurarea cu ușurință a vechilor achiziții în conformitate cu exigențele noilor situații, precum și realizarea rapidă și ușoară a transferului de cunoștințe, priceperi și deprinderi în revolvarea unor probleme noi. Nu trebuie pierdut din vedere faptul că în condițiile mecanizării, ale automatizării și cibernetizării producției caracterizată prin predominanța factorului informațional-organizatoric, omul trebuie să dispună — pe lîngă capacitatea de a-și înnoi continuu cunoștințele științifice-tehnice și deprinderile — de calitățile necesare exercitării competente a funcției de dirijare a producției automatizate, de o mare capacitate de analiză, de sinteză, de decizie, responsabilitate, inițiativă, rapiditate. Ca urmare a extinderii unor principii comune științifice și tehnice la un număr din ce în ce mai mare de ramuri ale producției, se dezvoltă tot mai mult profesiunile cu profil larg, ceea ce comportă modificarea conținutului calificării muncitorilor, înlocuirea profesionalizării înguste cu o pregătire cu caracter tot mai universal, care, bazîndu-se pe un larg orizont științific-tehnic, să realizeze o înaltă competență, concomitent cu o mare mobilitate profesională. În aceste condiții apare clară necesitatea dobîndirii, în procesul instructiv-educativ, a unor noi calități : capacitatea de a cuprinde ansamblul proceselor complexe ale unei întregi ramuri de producție, capacitatea de a rezolva independent, rapid și competent diferite probleme tehnice și tehnologice, rezistența la un efort susținut al atenției, mobilitatea gîndirii, aptitudini de creație etc. Din această perspectivă, revoluționarea factorului subiectiv al procesului de producție — omul — rezidă în *valorificarea optimă a potențelor și aptitudinilor sale creatoare*. „Instrucția științifică și tehnico-profesională" dobîndește în acest context noi determinări, în raport cu care școala își poate formula cu mai multă precizie scopurile și — pe această bază — își poate reconsidera, într-o viziune sistemică, toți parametrii aflați în interacțiune (obiective instructiv-educative, conținut, metode, mijloace, organizare, evaluare etc.). Devine astfel clar că, drept consecință firească a noilor cerințe ale revoluției tehnico-științifice și a vieții sociale în ansamblu față de pregătirea tinerei

[2] Alexandru Tănase, *Cultură, civilizație, umanism* în *Materialism dialectic și istoric*, E.D.P., 1975, p. 461.

generații, unul din principalele scopuri ale învățămîntului este accentuarea funcției sale formative.

O astfel de precizare este absolut necesară pentru conturarea mai clară a ceea ce are de realizat școala, dar încă insuficientă pentru a călăuzi activitatea concretă a cadrelor didactice. Apare astfel *necesitatea formulării obiectivelor instructiv-educative ca verigă intermediară între scopul abstract și activitatea concretă.* Este meritul pedagogiei contemporane de a fi valorificat în această direcție o idee pe care a pus-o în evidență instruirea programată și anume aceea că pentru atingerea unor scopuri în domeniul învățării este necesară prezentarea informației în pași mici, unitate după unitate, prin fiecare urmărindu-se un obiectiv a cărui realizare să se verifice imediat (feed-back) și prin a căror însumare să se poată atinge scopul final.

Extrapolarea acestei idei în planul întregului învățămînt conferă următoarea perspectivă asupra activității didactice : dată fiind finalitatea educativă (scopul) se stabilesc obiectivele (rezultatele la care se așteaptă să ajungă fiecare elev — în plan cognitiv, afectiv, psihomotor — după ce a realizat cu succes o experiență de învățare) astfel încît în final să se poată atinge scopul propus. Evident că un anumit scop educativ se realizează prin întregul învățămînt și nu la un anumit obiect ; el este totodată produsul final al acțiunii educative, însumînd obiectivele generale și specifice programate de-a lungul întregii școlarități. În mod ideal, stabilirea obiectivelor instructiv-educative ar trebui să se facă pe cale pur deductivă : plecîndu-se de la un scop — de exemplu, știind că la sfîrșitul școlarității elevii trebuie să poată să realizeze o anumită operație complexă — să putem să programăm, absolut riguros, printr-un fel de „numărătoare inversă", obiectivele generale și specifice. În fapt, fixarea și ierarhizarea obiectivelor unei discipline școlare este o operație deductiv-inductivă, întrucît trebuie să se aibă în vedere atît vîrsta elevilor, gradul lor de maturizare, capacitățile lor, cît și logica fiecărei discipline școlare, relațiile ei cu celelalte obiecte de învățămînt, chiar dacă, așa cum am specificat, obiectivele constituie factorul primordial în raport cu care se stabilesc celelalte elemente ale procesului de învățămînt. Cert este faptul că, *din scop* se pot deduce *obiectivele generale* care pot fi atinse la diferitele nivele ale școlarității. Următorii pași, după stabilirea unui obiectiv general sînt : 1) precizarea comportamentelor esențiale care duc la obiectivul general, 2) formularea obiectivelor particulare prin verbe care exprimă o acțiune observabilă, 3) selecționarea acțiunilor specifice importante pentru atingerea efectivă a obiectivului general, 4) descrierea condițiilor în care e pus elevul cînd trebuie să demonstreze că a atins obiectivul respectiv, 5) specificarea criteriului de evaluare, respectiv specificarea performanței minime acceptabile.

De exemplu, din scopul „realizarea unui învățămînt formativ..." se poate deduce unul din obiectivele generale ale procesului de învățămînt și anume „dezvoltarea gîndirii științifice a elevilor".

Determinarea comportamentelor esențiale care definesc gîndirea științifică se poate întemeia pe studierea activității oamenilor de știință, considerată ca prototip de activități intelectuale ce definesc esența științei ca proces. Elevii — chiar și cei din clasele primare și gimnaziale — vor obține cu mult mai mult privitor la studiul științei dacă își vor însuși, treptat, un mod propriu de activitate al acesteia, decît dacă vor achiziționa o colecție enciclopedică de cunoștințe (date, fapte etc.) din diverse obiecte cuprinse în planul de învățămînt.

Din această perspectivă, disciplinele științifice din ciclul primar și gimnazial își vor fixa drept obiective comune — realizabile prin conținutul specific al fiecăreia — formarea următoarelor deprinderi : de a observa, a clasifica, a folosi relațiile spațiu-timp, a folosi numerele, a comunica, a măsura, a deduce, a prevedea etc.

Pe aceste procese de bază se pot întemeia *procese mai complexe* care constituie esența investigației științifice, putînd fi programate ca obiective ale claselor mai mari : a formula ipoteze, a identifica variabilele, a interpreta datele, a defini operațional, a experimenta etc.

Realizarea unor obiective cu caracter general depinde de înfăptuirea prealabilă a unor obiective specifice. De aceea, pentru desfășurarea activității didactice

concrete se impune explicitarea obiectivelor mai generale pînă la definirea precisă a fiecărui obiectiv simplu ce trebuie atins în cadrul lecției. În felul acesta se stabilește o ierarhie a obiectivelor cu diferite grade de generalitate.

De pildă, „capacitatea de a observa" — obiectiv subordonat „formării gîndirii științifice a elevilor" — presupune, la rîndul ei, realizarea următoarelor obiective specifice : 1) identificarea proprietăților unui obiect sau situații prin cît mai multe simțuri și exprimare prin limbaj a celor identificate, 2) diferențierea observației de deducție, 3) exprimarea cantitativă a rezultatelor observației, 4) descrierea schimbărilor observabile ale obiectului sau situației date.

În ceea ce privește „folosirea relațiilor spațiale", o altă componentă a gîndirii științifice, aceasta presupune : 1) construirea, prin desen, a figurilor tridimensionale obișnuite, 2) identificarea, denumirea și demonstrarea liniei sau planului de simetrie al unui obiect, 3) identificarea obiectelor tridimensionale din proiecțiile lor, precum și a figurilor geometrice rezultate din secționarea corpurilor geometrice cu un plan specificat etc.

„Folosirea relațiilor temporale" comportă : 1) denumirea timpului în minute și secunde, folosindu-se cronometrul în diferite activități, 2) stabilirea și aplicarea regulii de determinare a vitezei liniare a unui punct de pe circumferința unei roți care se învîrtește, 3) construirea vectorilor care reprezintă mișcarea relativă etc.

„Clasificarea" presupune : 1) identificarea și denumirea acelor proprietăți observabile ale unor obiecte dintr-o mulțime, care constituie criteriile de clasificare, 2) clasificarea obiectelor (pe una, două, sau mai multe trepte) și denumirea criteriilor folosite, 3) construirea a două sau mai multe scheme diferite de clasificare pentru aceeași mulțime de obiecte, fiecare schemă servind unui scop diferit, 4) definirea operațională bazată pe o schemă de clasificare.

„Folosirea numerelor" înseamnă în mod mai detaliat : 1) denumirea punctelor pe axa numerelor, folosind întregii pozitivi și negativi, zero și numerele raționale și identificarea prin numere a punctelor pe axa numerelor, 2) denumirea sumei perechilor de numere, folosind punctele numite pe axa numerelor, 3) stabilirea și aplicarea regulilor pentru exprimarea *mediei unei mulțimi de numere, a rapoartelor și proporțiilor* și a echivalentelor zecimale ale rapoartelor, 4) numirea probabilității de apariție a unor fenomene întîmplătoare cînd acestea sînt numărabile, 5) aplicarea unei reguli pentru scrierea numerelor într-o notație științifică și trecerea dintr-o bază în alta.

„Măsurarea" implică : 1) folosirea instrumentelor de măsurare pentru a măsura lungimea, masa, timpul etc., 2) aplicarea regulilor pentru calcularea unor cantități rezultate din două sau mai multe măsurători, 3) folosirea metodelor pentru măsurarea indirectă a volumului, lungimii etc., 4) a face deosebirea între acurateță și precizie, 5) estimarea măsurărilor simple a unor mărimi ca : lungime, arie, volum și masă etc.

După fixarea obiectivelor se selecționează acele activități specifice care pot duce în mod mai operativ și eficient la realizarea lor. Aceste activități sînt incluse în procesul de învățămînt, urmărindu-se ca, la sfîrșitul etapei de învățare respective, toți elevii să fie capabili să efectueze operațiile programate — ceea ce echivalează cu atingerea obiectivelor propuse.

Pentru a putea fi *evaluată* măsura realizării lor, obiectivele se exprimă în termeni de *comportament observabil și măsurabil*, adică în formularea lor se folosesc verbe care desemnează acțiuni ce pot fi observate (de exemplu : a scrie, a repeta, a identifica, a enumera, a rezolva, a construi, a diferenția, a ordona, a *compara, a opune etc.*), evitîndu-se acele verbe sau expresii pasibile de interpretări incerte (a înțelege, a ști, a aprecia, a sesiza, a crede etc.) [3]. De pildă, verbele „a ști" sau „a înțelege" pot să însemne tot atît de bine : a repeta, a reproduce, a recunoaște, a defini, a construi etc., în timp ce verbe ca : a scrie, a enumera etc. nu pot însemna decît acțiunea respectivă. Formularea cu o mare precizie a obiectivelor îl ajută pe profesor să-și dea seama dacă elevul a realizat obiectivul propus.

Ținînd seama de precizările de mai sus, obiective bine formulate ar putea fi considerate :

La geografie la clasa a VII-a :

Dîndu-i-se harta R.S.R. la scara de 1 : 1.000.000 (condiție), elevul să poată localiza (comportament) cel puțin cinci vîrfuri muntoase cu înălțimea de peste 2000 m (performanță minimă acceptabilă).

La chimie, clasa a VII-a :

Dintr-un grup de 8 formule chimice reprezentînd oxizi (condiție), elevul să selecționeze — de exemplu prin subliniere — (comportament) cel puțin 3 (performanța accepta-

[3] R. F. Mager, *Comment définir les objectifs pédagogiques* (traduit et adapté par C. Décole), Gauthier-Villars, Paris, 1971.

bilă) dintre aceia care pot reacționa cu o anumită substanță indicată (de exemplu, apă) pentru a forma baze sau hidroxizi.

La fizică, anul I :

La efectuarea experiențelor de calorimetrie (condiție) elevii să poată măsura în mod independent mase și temperaturi (comportament) în limitele de precizie ale instrumentelor folosite (performanța acceptabilă).

Formularea clară și precisă a obiectivelor instructiv-educative, în acord cu scopurile generale ale școlii, are o importanță deosebită pentru perfecționarea procesului de învățămînt, furnizînd cadrului didactic o direcție constantă în activitatea sa, constituind pentru aceasta un ghid sigur în alegerea temelor, a metodelor și mijloacelor de învățămînt, precum și în organizarea lecțiilor. Comunicate elevilor, obiectivele instructiv-educative le clarifică acestora ce așteaptă profesorii de la ei, ajutîndu-i în același timp să-și evalueze propriile progrese, furnizîndu-le un drum, o metodă de lucru.

Ceea ce trebuie subliniat în mod deosebit este importanța obiectivelor instructiv-educative în *procesul evaluării* progresului școlar. Ceea ce în momentul proiectării acțiunii instructiv-educative poartă numele de obiectiv, după realizarea acțiunii devine *rezultat*. În acest fel, obiectivele oferă criterii certe pentru o evaluare obiectivă, concretă, adecvată realității didactice. Realizată pe parcursul întregului an școlar, o astfel de evaluare permite intervenția imediată și eficientă pentru remedierea eventualelor neîmpliniri, a nerealizării unor obiective și prin aceasta contribuie la ridicarea eficienței procesului de învățămînt.

ÎNDEMN CĂTRE CUGETAREA SPRE BINELE POPORULUI

Complexitatea mereu sporită a actualului sistem planetar de convietuire, exploatarea maximală a beneficiilor pe care acesta le pune la dispoziția condiției umane, ca și necesitatea biruirii dificultăților ce le generează, impun nu numai măsuri de ordin politic și social, o nouă ordine economică mondială, ci și intensificarea schimburilor de valori care — indiferent de data apariției lor — facilitează progresul omnilateral al fiecărui om și al comunităților sociale în ansamblul lor.

În această direcție se înscriu și eforturile de a pune în circulație, cu toată vigoarea ce le caracterizează, marile idei zămislite de clasicii pedagogiei universale, în scopul perfecționării proceselor educaționale. Anna și Gheorghe Radu, cu dăruirea și competența lor, contribuie la această generoasă acțiune, punînd la dispoziția cititorilor, prin intermediul Editurii didactice și pedagogice, antropologia pedagogică a lui K. D. Ușinski *.

Gînditor genial, luptător pentru luminosul destin meritat de poporul său, părintele școlii elementare ruse și fondatorul științei pedagogice din Rusia, K. D. Ușinski pornește în elaborarea lucrării sale fundamentale de la o nemulțumire (față de nivelul și randamentul educației) și de la o speranță (aceea că educația organizată pe baze științifice, realizată de dascăli bine pregătiți și entuziaști, va promova valorile, va lumina mințile și va conduce națiunile spre o viață mai bună). Evitînd, deopotrivă, empirismul lipsit de perspectivă și speculația ruptă de realitate, marele pedagog și-a fondat concepția pe cunoașterea profundă, critică, a realității, a datelor oferite de științele despre om și societate și de filozofie, militînd pentru principiul atît de actual care afirmă că necesitatea formării „omului desăvîrșit" impune multilateralitatea cunoașterii acestuia și, prin urmare, funcționarea pedagogiei ca știință interdisciplinară. Cu o rară capacitate de analiză și previziune, K. D. Ușinski și-a structurat lucrarea pe dimensiunile fiziologică (în volumul I), psihologică (în volumele 1 și 2) și pedagogică (în volumul 3, neterminat), susținînd cu indeniabile argumente, distilate din experiență și fortificate de teoria elevată a vremii sale, idei mereu directoare ale educației ca : tendința înnăscută a psihicului uman spre acțiune și libertate împotriva constrîngerilor (nu a normelor) raționale de orice fel, munca — scop principal al vieții și mijloc unic de realizare a fericirii ș.a.

Lecția de personalitate, veșnic vie, pe care K. D. Ușinski ne-a lăsat-o constă nu numai în devotarea față de știința pusă în slujba poporului, în soluțiile pe care și astăzi le folosesc slujitorii școlii, ci și în marcarea unor direcții de eficientă abordare a problemelor educației, printre care — pe primul plan — se situează necesitatea preocupărilor pentru antropologia pedagogică. Datorită elaborărilor la acest nivel, pedagogia, ca disciplină tehnologică — de sinteză și integrare a datelor și demersurilor oferite de științele despre om și sociale, în beneficiul conducerii acțiunilor educaționale — va găsi un sprijin de neînlocuit în realizarea restructurărilor teoretice și metodologice de care este condiționată sporirea eficienței sale.

Dr. EMILIAN DIMITRIU

* K. D. Ușinski. *Omul ca obiect al educației*, traducere de A. Radu și Gh. Radu, Editura didactică și pedagogică, vol. 1, 1974, vol. 2 — 1975.

Educația politico-ideologică a elevilor

ÎNFĂPTUIREA PROGRAMULUI IDEOLOGIC AL PARTIDULUI ȘI CERCETAREA PEDAGOGICĂ

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN

În cadrul procesului complex al făuririi conștiinței socialiste, al transformării sale într-un mijloc de propulsare a progresului social, intervine rolul activ al educației ca factor de afirmare a noului, de cultivare a unei atitudini înaintate, militantă, combativă, expresie a partinității și exercitării rolului conducător al partidului comunist în societatea noastră, al activității sale politico-ideologice.

Analiza atentă și sub raport educațional a relației existență socială-conștiință socială în condițiile socialismului, ale intensificării activității ideologico-politice și cultural-educative în etapa istorică pe care o parcurge poporul nostru, pune în evidență cerința examinării profunde, de către științele educației, în mod complex, interdisciplinar a unor probleme cum sînt :

1. Mai intensa folosire și valorificare a resurselor educative ale existenței sociale socialiste ca : a) *mijloc fundamental de înrîurire și dezvoltare a conștiinței socialiste* și b) *mediu social eminamente educativ*, matrice a unui sistem educațional complex, unitar și atotcuprinzător, propriu numai și numai societății socialiste. Luînd în considerare primatul condițiilor vieții materiale asupra conștiinței, faptul că acestea sînt izvorul principal și hotărîtor al formării concepțiilor oamenilor, a modului lor de a gîndi, de a acționa și a se comporta în societate, se impune studiului atent găsirea și evidențierea mijloacelor optime psiho și sociopedagogice de evaluare și finalizare a acestor posibilități.

Subliniind cu strălucire această preocupare a partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta : „Pornind de la premisa că modul de viață socială determină modul de gîndire al oamenilor, raporturile dintre ei, nivelul conștiinței lor, *trebuie să dăm toată atenția perfecționării continue a cadrului social în care își duc viața și se manifestă pe planul societății oamenii muncii din țara noastră*“ [1]. (s.n.).

Ce presupune acest fapt din punctul de vedere al educației și respectiv al cercetării sale științifice ? Neîndoios, investigația și cunoașterea cît mai exactă și deplină a condițiilor de viață, surprinderea și dezvăluirea contradicțiilor reale din cadrul existenței sociale socialiste a oamenilor, a tinerei generații, cu relevarea semnificațiilor, înrîuririi și ponderii acestora în determinarea concepțiilor, convingerilor și comportamentului.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *„România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate“*, București, Edit. politică, 1973, vol. VI, p. 648.

2. Sporirea forței propulsoare a factorului conștient la mobilizarea tuturor membrilor societății în înfăptuirea îndatoririlor, în vederea participării cît mai active și eficiente la efortul general de realizare a obiectivelor progresului material și spiritual al societății, la acțiunea de ameliorare continuă a procesului educativ însuși. În susținerea acestei orientări pornim de la faptul că *educația*, în concepția și-n practica partidului nostru și potrivit condițiilor istorice concrete ale edificării socialismului în țara noastră, *devine tot mai mult mijloc de dezvoltare, pîrghie de transformare a ideilor într-o forță materială a progresului, a mersului înainte al societății noastre.*

Această viziune a partidului nostru — cu adevărat mobilizatoare și revoluționară — *privind rolul activ al educației în dezvoltarea societății noastre socialiste trebuie profund înțeleasă;* de la înălțimea menirii sociale și istorice ce-i este conferită educației în procesul construirii socialismului multilateral dezvoltat și înaintării României spre comunism, trebuie abordate, înțelese și aprofundate aspectele și implicațiile practice ale perfecționării învățămîntului, cît și a acțiunii tuturor celorlalți factori instituționalizați care, indiferent de natura lor, sînt și factori de educație, pentru că *întreaga noastră societate educă și participă la procesul educațional.*

Procesele educaționale cunosc un ritm tot mai susținut, în pas cu dezvoltarea socială și a revoluției tehnico-științifice. *Amplificarea lor nu numai în extensiune, ci și-n intensitate, contribuie tot mai eficient la sporirea productivității sociale a muncii și la afirmarea plenară a personalității umane.* Cîmp vast de acțiune se deschide în acest cadru pentru studierea și aprofundarea rolului, a efectelor educative, ca și a căilor angajării conștiente, a participării însuflețite a oamenilor muncii, a tineretului la procesul transformărilor revoluționare, la conducerea societății și la făurirea propriului destin.

Reflectînd la aceste dimensiuni și perspectivele cu adevărat istorice ale educației, ale implicării ei în transformarea revoluționară a societății noastre socialiste, considerăm că se impune, cu stringență, *o abordare mult mai aprofundată a educației, ca proces ideologic și politic.* Rămîn de studiat și soluționat, din acest punct de vedere, aspecte importante psihologice și pedagogice privind formarea și pregătirea pentru viață, muncă și creație a tinerei generații, a întregului popor în spiritul ideologiei și politicii partidului nostru. Dintre acestea, ne referim, în cele ce urmează, la cîteva :

A. Formarea concepției științifice, materialist-dialectice despre viață și societate, creșterea spiritului militant al muncii de educație ideologică și politică

Printre obiectivele importante ale activității ideologice și educative, de formare a conștiinței socialiste și a personalității constructorilor de astăzi, de mîine ai societății socialiste multilateral dezvoltate și comuniste în țara noastră, se înscrie în prim plan formarea concepției științifice, materialist-dialectice despre lume și viață. Cu toate că importante neajunsuri persistă, atît în învățămînt, cît și în munca cultural-artistică de masă. ca și în domeniul răspîndirii cunoștințelor științifice, în activitatea educativă de formare a convingerilor și atitudinilor ateist-științifice, aceste preocupări nu ocupă ponderea necesară în aria cercetărilor psihopedagogice.

Problemele educației științifice sînt tratate uneori abstract, nediferențiat, iar munca educativă propriu-zisă se reduce adesea la acțiuni răzlețe, în campanie. ocazionale, festiviste. Înțelegerea uneori simplistă a acestui obiectiv major al activității ideologice, exprimată prin limitarea muncii educative la repetarea și expunerea mecanică, stereotipă a unor teze generale rupte de realitățile și condițiile concrete care generează asemenea mentalități este facilitată, după opinia noastră, și de insuficienta abordare și aprofundare din punct de vedere teoretic, psihologic și pedagogic a cauzelor manifestărilor retrograde, a menținerii influenței acestora în rîndurile unor tineri, după cum nu sînt supuse examinării critice, riguroase și exigente, practicile educative formale.

Fără a neglija aspectele metodologice ale problemei, credem că *trebuie* cu mai multă acuitate *relevat conținutul esențialmente ideologic al acestei preocupări, faptul că este vorba de o bătălie ideologică pentru conștiință* și că-n ultimă instanță aceasta este decisă de capacitatea educatorilor, însufleți ei înșiși de convingeri puternice.

Studiile psihopedagogice pot analiza unitar și profund educația ideologică-politică a tineretului pe cele trei planuri interferente : al conștiinței și convingerilor, al conduitei și angajării, respectiv comportamentului și al sentimentelor moral-politice, al afectivității. În acest domeniu s-ar putea lărgi aria cercetării asupra unor aspecte cum sînt :

— întărirea contribuției și valorificarea însușirii conștiente și sistematice a culturii pentru formarea concepției materialiste, pentru dezvoltarea convingerilor științifice, a atitudinii înaintate față de muncă ;

— punerea mai intensă în valoare a potențelor activității educative îndreptată spre sădirea interesului și pasiunii față de știință și tehnică, a cultivării pasiunii pentru adevăr, a stimulării și încurajării creativității ;

— educarea la tineri a inițiativei, a curajului, și responsabilității, atitudinii de înalt civism, de îndeplinirea exemplară a îndatoririlor față de sine și față de societatea socialistă ;

— cultivarea optimismului, a încrederii în sine și în forțele colectivului, a idealului de viață comunist, a trăsăturilor înaintate de voință și caracter, formarea și dezvoltarea atitudinii prospective, angajarea plenară a fiecăruia în desfășurarea întregii vieți politice, economice și spirituale a societății noastre.

Ne gîndim, totodată, la necesitatea ca psihologia, pedagogia, științele educației în ansamblul lor să dezvăluie mai profund și mai clar determinarea conștiinței și educației politice, juridice, etice, estetice etc. în funcție de conținutul ideologic al conștiinței socialiste, dezvăluind și fundamentînd științific căile și mijloacele cele mai potrivite de asigurare a iradierii acestui conținut ideologic, în așa fel încît să se asigure unitatea, eficiența și fermitatea orientării întregului proces de educație comunistă. Pentru aceasta, însă, este necesară examinarea și *clarificarea cît mai deplină a locului și mai ales a rolului factorului ideologic, a conținutului și esenței filozofice a conștiinței socialiste în ansamblul proceselor educaționale*, cu toate implicațiile și determinările ce decurg asupra dezvoltării plenare a personalității.

Prezența activă, conștientă, dinamică și entuziastă a tineretului în întreaga viață a societății noastre, reprezintă una dintre preocupările constante ale partidului nostru. După cum sublinia secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Forumul național al tinerei generații din patria noastră „prin elanul și combativitatea sa, prin idealurile generoase, tineretul reprezintă un imens potențial în transformarea progresistă, revoluționară a lumii" [2]. Pentru a-și îndeplini acest rol, tineretul trebuie să fie educat și călit din punct de vedere politic, să se formeze în spirit revoluționar, să fie deprins să militeze cu îndrăzneală și pasiune pentru promovarea și afirmarea noului în toate domeniile de activitate. La aceasta contribuie substanțial conținutul și metodica educației în și prin procesul de învățămînt. Relevăm, de asemenea, rolul și contribuția organizațiilor politice, revoluționare de copii și tineret. Întregul program de activitate al acestor organizații servește scopului, educației politice revoluționare. Este evident, că astfel de preocupări în domeniul educației politice, trebuie să se desfășoare pe temeiul unei fundamentări științifice multilaterale și profunde psiho-pedagogice. Științele educației aduc însă o insuficientă contribuție la analiza și aprofundarea unor astfel de probleme în sprijinul realizărilor obiectivelor și programelor politico-educative ale organizațiilor tineretului. Este suficient să ne referim de pildă la necesitatea de a examina cu mijloace științifice, amplu și multilateral, probleme cum sînt : cultivarea spiritului revoluționar, măsura în care educația este generatoare de atitudini active, novatoare, de spirit critic constructiv și eficient, cum sînt valorificate pe planul genezei și formării idealului de viață, confruntările tineretului cu greutățile,

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la ședința festivă de deschidere a Congresului al X-lea al U.T.C. a Conferinței a X-a a Uniunii Asociației Studenților Comuniști din România și a celei de a III-a Conferințe Naționale a Organizației Pionierilor*, Edit. Politică, București, 1975, p. 32.

implicarea lui în lupta pentru autodepășire neîntreruptă, pentru a-și spori în mod conștient și intens capacitățile creatoare, pentru a-și însuși practic principiile de muncă și de viață comuniste.

Educația politico-ideologică ca proces nu a beneficiat încă de elaborarea unei metodologii corespunzătoare pentru diferitele vîrste în perimetrul cărora se desfășoară, ceea ce duce la insuficienta diferențiere a formelor și metodelor folosite. Nu s-a cristalizat și aprofundat sub aspect psihopedagogic mecanismul asimilării informației politice, sistemul de metode pentru formarea și consolidarea convingerilor politice, pentru transformarea lor în fapte de conduită, de comportament.

Se cer adîncite, de asemenea, problemele intensificării educației patriotice revoluționare a tineretului, ale dezvoltării atașamentului acestuia pentru patrie, pentru valorile moral-spirituale ale socialismului, de cultivare a demnității naționale, de dragoste, prețuire și respect față de trecutul de luptă și muncă al poporului, pentru epopeea socialistă a zilelor noastre, de sădire a responsabilității față de viitorul comunist al țării. În acest context se cer mai profund reluate și examinate unele probleme ale formării, respectiv perfecționării moral-politice a personalității.

Cercetările psihopedagogice timide inițiate pînă acum în problema idealului de viață comunist au acordat prea mult credit înregistrărilor constative, datelor obținute exclusiv prin anchete și declarații verbale, fără a le corela cu rezultatele și atitudinile concrete din viața tineretului. Din această cauză, concluziile lor au mai mult caracterul de considerații și mai puțin de formulare a unor soluții sau perspective privind căile și metodele angajării eficiente și tot mai intense a participării tineretului la viața politică a țării.

Toate acestea pledează pentru preocupări sistematice de sprijinire eficientă de către cercetarea psihopedagogică a activității de educație politică, de formare în spirit revoluționar, combativ, militant, a tineretului și a întregului popor.

B. Contribuția proceselor de educație la dezvoltarea democrației socialiste, la pregătirea oamenilor pentru a participa activ la organizarea și conducerea activității economice și sociale.

După cum arată secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu în expunerea sa la Congresul consiliilor populare județene și al președinților consiliilor populare municipale, orășenești și comunale, în țara noastră s-a realizat o democrație economică și socială de tip nou, esențial fiind acum „să se acționeze cu toată perseverența și energia pentru buna funcționare a acestui cadru, pentru folosirea deplină a condițiilor și posibilităților pe care le-am creat“ [3] asigurînd aplicarea riguroasă a legilor, a normelor de muncă și convietuire socială. O participare intensă și creatoare a tuturor la transformarea revoluționară a societății presupune intervenția educației ca proces modelator al conștiinței umane, ca factor formativ care contribuie eficient la constituirea și perfecționarea unui anumit tip de personalitate umană, caracterizată prin inițiativă, disciplină, competență, fermitate și responsabilitate, gîndire și atitudine creatoare, novatoare, spirit militant. Se impune, tocmai de aceea, ca cercetarea pedagogică să adîncească aspectele legate de *raportul existent între educație și democrație*, să examineze, și să transpună în limbaj pedagogic *aspecte politice fundamentale ale vieții societății noastre*, ale perfecționării sale neîntrerupte. Tezele expuse în Programul partidului potrivit cărora tocmai *dezvoltarea democrației va asigura climatul afirmării plenare a personalității umane*, accelerării progresului întregii societăți, pe de o parte și că *„Democrația socialistă se va dezvolta pe măsura ridicării gradului de pregătire și competență a oamenilor muncii, lărgirii orizontului de cunoaștere și nivelului lor*

[3] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Congresul consiliilor populare județene și al președinților consiliilor populare municipale, orășenești și comunale*, București, Editura politică, 1976,

ideologic și politic" [4] pe de altă parte, arată clar în ce înalt grad este implicată educația în marile procese și transformări sociale.

Este evidentă cerința de-a face din această problemă, obiect de cercetare fundamentală, interdisciplinară, a științelor educației. Aceasta presupune și abordarea problemei școlii ca instituție, nu numai ca entitate administrativ-instructivă, ci ca organism politic integrat al societății noastre socialiste, ca parte constitutivă a democrației socialiste, teren de afirmare și desfășurare a acesteia, de exercitare a principiilor democrației socialiste. În acest sens, credem că trebuie examinate probleme cum sînt : școala ca mediu educativ politic, implicit socio-cultural ; modalitățile de îmbinare a proceselor de integrare activă a copiilor în viața școlii cu cele ale integrării școlii însăși, în totalitatea ei, ca instituție și organism socio-politic și cultural în viața societății ; mijloacele de consolidare a coeziunii și unității moral-politice și spirituale ale colectivului școlar ; angajarea efectivă și multilaterală a organizațiilor de tineret și a întregului colectiv școlar în soluționarea problemelor generale ale școlii ; democratizarea relațiilor dintre cadrele didactice și elevi, privită nu numai strict profesional, ca flexibilizare a raporturilor școlare propriu-zise, dar și ca relație social-civică, în cadrul căreia profesorii și elevii se regăsesc alături și împreună, angajați și coparticipanți la rezolvarea unor probleme de interes general, social-obștesc, contribuind astfel la „dezvoltarea acțiunii de democratizare a întregului învățămînt... la asigurarea participării mai largi și mai active a elevilor și studenților, alături de cadrele didactice, la activitatea de conducere a procesului instructiv-educativ" [5].

Este de examinat mai profund — din punctul de vedere al științelor educației — și teza potrivit căreia școala este principal izvor de cultură și factor de civilizație socialistă, de relevat aspectele practice ale faptului că „educația politică necesită ridicarea cu orice preț a nivelului cultural" [6], corelația strînsă între gradul de participare a oamenilor la conducerea politică și la viața socială și nivelul lor de cultură. Desprinderea sensurilor adînci și semnificative ale faptului că Congresul educației politice și culturii socialiste ce urmează a avea loc, el însuși expresie a dezvoltării democrației socialiste, va dezbate unitatea și interdependența obiectivă dintre cele două aspecte.

Și alte preocupări importante pe agenda cercetării educaționale pot rezulta din cele menționate mai sus. Dintre ele, cîteva ni se par fundamentale :

1) studiul interdisciplinar al școlii ca puternic centru de educație în spirit civic, socialist și comunist a copiilor și tinerilor, ca factor iradiant de cultură și civilizație socialistă ;

2) examinarea temeinică a tuturor problemelor ce se pun în ceea ce privește *educarea educatorilor, a înfăptuirii dezideratului ca fiecare cadru didactic să fie nu numai un bun specialist, ci și un bun educator comunist, militant politic,* propagandist înflăcărat și competent al ideologiei marxist-leniniste, al politicii partidului ;

3) antrenarea mai amplă și mai intensă a familiei și modelarea ei ca factor activ și influent, formativ, în realizarea tuturor obiectivelor muncii ideologico-politice și cultural-educative.

C. Probleme ale perfecționării pregătirii pentru muncă și pentru viață a tineretului școlar

Secretarul general al partidului nostru a adus o contribuție esențială la fundamentarea științifică a unei concepții unitare, armonioasă și revoluționară, o adevărată filozofie cu privire la practică, la rolul muncii în procesul formării personalității comuniste, ca pivot al educației și învățămîntului.

Din punct de vedere social și politic, ca direcții și coordonate ale dezvoltării teoriei și practicii educației și învățămîntului, această concepție revoluționară

---

[4] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Ed. politică, Buc., 1975, p. 132—133.

[5] *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R.*, Editura politică, București, 1973, p. 32.

[6] V. I. Lenin, *Opere complete*, Editura politică, București, 1967, vol. 44, p. 172.

cuprinde aspecte fundamentale cum sînt : a) munca creatoare — izvor de satisfacții și bucurii, de perfecționare umană ; b) integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea ; c) educația prin muncă și pentru muncă (în legătura lor indisolubilă).

În unitatea lor, aceste coordonate reprezintă contribuții hotărîtoare la definirea unei noi spiritualități, a umanismului socialist modern și revoluționar, la trasarea căilor fundamentale de cultivare a idealului de viață și de muncă comunist, a esenței eticii și echității socialiste.

„...Vrem să realizăm o reorganizare a învățămîntului, restructurarea sa pe baze noi, revoluționare, atît în ce privește concepția, cît și organizarea. Noua concepție trebuie să se bazeze pe unitatea organică a învățămîntului cu cercetarea și producția" [7].

Din punctul de vedere al pedagogiei aceste probleme își așteaptă o abordare aprofundată, analiza aspectelor diverse teoretice și practice ale transpunerii în viață a acestei concepții, pe baza căreia se realizează transformarea școlii, a învățămîntului și educației.

Se impun atenției aspecte cum ar fi :

— analiza caracterului unitar, funcțional, al educației prin muncă și pentru muncă ; examinarea implicațiilor acestei caracteristici în sensul că munca *nu poate fi considerată*, în nici o împrejurare (nici în cea teoretică, nici în cea practică) *numai instrument al educației, ci, totodată și implicit și finalitate a procesului educativ ; ea trebuie să conducă spre făurirea unui anumit tip de personalitate, de om al muncii, constructor al socialismului și comunismului ;* să țină seama de tot ceea ce înseamnă și aduce cu sine revoluția tehnico-științifică, programul de perspectivă al dezvoltării țării, faptul că-n școli învață încă de pe acum generația constructorilor comunismului. Înțelegerea educației *prin* și *pentru muncă* în unitatea ei presupune, prin urmare, o viziune clară, prospectivă (despre *ce fel de muncă* este vorba ? ce înfăptuiește, în cele din urmă, educația prin muncă ?), precum și integrarea acestui concept în cadrul mai larg al educației sociale și al educației permanente. Credem că trebuie, din acest punct de vedere, *mai clar definite modalitățile îmbinării organice, în cadrul activității productiv-formative (concept esențial pentru aprofundarea domeniului), a laturilor economice, productive cu cele educative, formative propriu-zise* (aceasta fiind, de fapt, integrare reală a învățămîntului cu producția ; ceea ce este întru totul și posibil și necesar, în condițiile dezvoltării noastre actuale și de perspectivă, nu numai pe planul întregii societăți, dar și în fiecare unitate în parte) ;

— integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea trebuie examinată ca aspect fundamental al învățămîntului, al transformării sale într-un învățămînt modern socialist, ca procese intrinseci, ce se presupun și se întrepătrund reciproc într-o esență unică, revoluționară, cu implicații ce se produc atît pe planul concepției, cît și al organizării ;

— studierea aspectelor psihologice și pedagogice ale umanismului socialist, ale mijloacelor educative concrete de înfăptuire a Codului eticii și echității socialiste, ale educării patosului revoluționar al muncii ; cultivarea modului de gîndire și acțiune care presupune acceptarea conștientă și entuziastă a efortului, a muncii, a atitudinii de exigență și responsabilitate, mobilitate și angajare totală, ca mijloace hotărîtoare de formare și dezvoltare a conștiinței socialiste, de afirmare a personalității ;

— studierea creativității ca expresie a spiritului revoluționar, a atitudinii novatoare, de integrare socială, activă, pe fondul limpezirii și adîncirii, cît și a aderării conștiente și entuziaste a tinerilor, a tuturor oamenilor muncii la înfăptuirea și transpunerea exemplară în viață a principiilor de muncă și conduită comunistă.

Astfel de studii și cercetări impun cercetării educaționale exigențe sporite. După opinia noastră s-ar cere o mai accentuată și activă integrare a cercetării pedagogice (și în general a științelor educației) în cadrul științelor politice, preîn-

---

[7] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, Editura politică, București, 1974, p. 23.

tîmpinînd tendințe de „profesionalizare" îngustă, tehniciste, didacticiste, psihologiste etc.

Trecerea cu îndrăzneală la *cercetări globale, pe un larg front interdisciplinar, a unor probleme efectiv fundamentale ale educației contemporane*, ale contribuției acesteia la înfăptuirea Programului ideologic al partidului, la desfășurarea revoluției tehnico-științifice, la progresul material și spiritual al României socialiste multilateral dezvoltate. Este imperios necesară — după cum a rezultat și din ședința Biroului Secției de psihologie-pedagogie a Academiei de științe sociale și politice consacrată analizei contribuției acestor discipline la realizarea Programului ideologic al partidului —, promovarea reală a cercetării interdisciplinare și accentuarea caracterului prospectiv al investigației proceselor educaționale. Asemenea abordări, presupun priorități clare și precis definite, concentrare și operativitate în cercetare, finalitate socială ; ele vor putea conduce la validarea și afirmarea deplină a științelor educației în cîmpul vieții sociale, al activității ideologice și științifice.

„In activitatea de formare a omului nou, de dezvoltare a conștiinței socialiste a tinerilor — subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — trebuie larg folosite toate mijloacele de educare de care dispune societatea noastră" [8].

Cercetării pedagogice îi revine misiunea nobilă de mare răspundere ca în pregătirea Congresului educației politice și culturii socialiste, în activitatea sa ulterioară să participe la înfăptuirea Programului ideologic al partidului, la optimizarea proceselor educaționale și creșterea eficienței lor sociale, astfel încît să contribuie activ la realizarea obiectivului formulat de conducerea partidului nostru.

DIMENSIONAREA AXIOLOGICĂ A PERSOANEI

ION POGORILOVSCHI

Deziderat al educației comuniste, modelarea personalității multilateral dezvoltate ca *homo aestimans* incumbă, desigur, o „didactică", o strategie educațională particularizată. Paginile ce urmează încearcă o racordare de principiu a meditației aparținînd de sfera filozofiei educației la o astfel de problematică a modelării axiologice, cu mențiunea că ea încă nu există ca domeniu constituit, ci numai poate fi presupusă, întrucît o resimțim necesară.

Dificultățile conceperii unui sistem de formare axiologică — pe măsura prefigurată a omului caracteristic stadiilor ultime ale socialismului — sînt importante. Ele exprimă, în particular, poate în modul cel mai acut, dificultățile generale ale elaborării acelui sistem global, atît de imperios astăzi, al personalizării multilaterale a omului. Modelarea teoretică și practică a noului tip uman este marea încercare — am zice, existențială — a pedagogiei contemporane ; căci oare prin ce are a se proba mai adînc superioritatea socialismului ca orînduire ?

Dar modelul însuși este încă vag. Faptul că se operează intens cu expresia „personalitate multilateral dezvoltată" nu este un semn că am folosi-o numaidecît într-o accepțiune densă, perfectată structural. Mai degrabă ea intervine *dezide-*

[8] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare rostită la Congresul al X-lea al U.T.C. Conferința a X-a a U.A.S.C.R., a III-a Conferință națională a Organizației pionierilor*, „Scînteia" 4 nov., 1975.

rativ în limbaj, lăsîndu-se doar bănuită în unele fațete ale conținutului ei, ceea ce înseamnă că autentica structurare scapă.

În acest context, apelul, din ce în ce mai aplicat, al științei educației la idealul marxist al omului total este, desigur, de importanță principială maximă, iar sub aspectul metodei întemeiază teleologic, dinspre scopul cel mai înalt, acțiunea de formare a personalității multilateral dezvoltate. Dar, după cum s-a remarcat, euristica „omului total", atît de necesară conceperii, încă în etapa actuală, a modelării umane, nu evidențiază nemijlocit căile și modalitățile *concrete* de acțiune ; idealul marxist de om total „indică mai curînd *rezultanta* principială a unui proces istoric decît însuși acest proces" [1]. Desigur, o antropologie filozofică marxistă dezvoltată amplu ca *genetică a hominizării* ar cataliza altfel deliberările de azi ale științei educației, viziunea ei asupra modelării umane. Dar o asemenea preocupare abia că începe să se afirme, după o perioadă de-a dreptul istorică de pălire a acelei străluciri originare date ei de Marx, prin geniul său.

Apelul științei educației la psihologie, la teoria marxistă generală a personalității umane — apel cu același rost de edificare asupra modelării personalității multilateral dezvoltate — rămîne, de asemenea, sub așteptările unei conlucrări interdisciplinare optime. Psihologia „nu poate încă pentru moment să satisfacă pe de-a-ntregul un marxist, și îndeosebi cînd acesta așteaptă de la ea nu numai studiul funcțiilor psihice luate aparte, ci mult mai mult, și anume *înțelegerea structurii și a dezvoltării personalităților umane luate în ansamblul lor și fără restricție* (...) Dacă problemele teoretice pe care le pun constituirea și creșterea personalităților umane nu sînt încă absolut coapte, această imaturitate de fapt nu dovedește evident nimic împotriva importanței lor de drept, ci mai curînd subliniază răspunderea a înșiși cercetătorilor marxiști în necesara lor maturație" [2].

Apelul la axiologie — preocupare teoretică marxistă întrezărită de știința educației ca un domeniu deosebit de fecund în conceperea *întregii* personalizări multilaterale a omului (punctul de vedere al axiologiei fiind unul esențial în chiar definirea umanului și a condiției umane) întîlnește o înfățișare a ei de o factură analoagă : „Situația actuală a axiologiei este întru totul asemănătoare cu a antropologiei filozofice. Amîndouă sînt la începutul drumului, pe parcursul căruia au de înfruntat complexitatea excesivă a „obiectului" lor de studiu. Amîndouă sînt plasate în acele „regiuni" teoretice pentru care nisipurile mișcătoare constituie regula, și nu excepția"[3]...

Dacă elaborarea unei strategii a modelării registrului axiologic al umanului resimte (întrucît se cere gîndită în cadrul unui proiect de personalizare multilaterală) dificultățile elaborării teoretice a *întregului*, la aceasta se adaugă, fără îndoială, dificultățile specifice. Chiar în ce privește apelul la axiologia marxistă, se impune să notăm că pentru conceperea strategiei educaționale concrete a dimensionării axiologice nici măcar o *axiologie generală*, deplin închegată, nu ar putea asigura o condiționare optimă, căci a gîndi eficient procesul făuririi subiectului axiologic presupune *axiologia genetică ;* punctul hotărîtor de impact al axiologiei cu educația se dezvăluie a fi, în acest cadru, preocupările de *ontogeneză a personalității axiologice*. Importanța revendicării de la preocupările de ontogeneză a subiectului axiologic apare chiar la o consemnare brută a faptului că ele vizează aspecte cum sînt următoarele — transcrise de noi după Fred Mahler [4] :

— momentul, caracteristicile și factorii sub influența cărora se face trecerea de la stadiul „pre-axiologic" la cel axiologic al existenței subiectului ;

— relația dintre ontogeneza personalității axiologice și procesul dezvoltării fiziologice și psihologice, a inteligenței și afectivității, al socializării și integrării sociale a subiectului precum și al afirmării personalității sale în ansamblu ;

---

[1] Al. Tănase, *Cultură și religie*, Editura politică, București, 1973, p. 145.
[2] Lucien Sève, *Marxismul și teoria personalității*, Editura politică, București, 1974, p. 16.
[3] Ileana Răceanu, *Omul sub semnul posibilului*, Editura politică, București, 1974, p. 188.
[4] Fred Mahler, *Homo aestimans și axiologia genetică*, în vol. *Civilizația socialistă și valorile ei*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1975, p. 133—134.

— treptele succesive ale transformării preferinţelor ca simple proiecţii subiective individuale în opţiuni valorice ca alegeri asumate şi justificate avînd întemeieri obiective şi în comportamente orientate valoric ;

— modalităţile de a dezvolta capacitatea de raportare (inclusiv judecată) în diferitele domenii valorice particulare şi de geneză a raportului faţă de valoare şi a judecăţii de valoare în genere ;

— apariţia opţiunilor conştiente între alternativele valorice, între valorile pazitive şi negative ;

— formarea ierarhiei valorilor ;

— conturarea raportului conştient dintre nevoi, înclinaţii, dorinţe, aspiraţii, idealuri, proiecte şi valori ;

— transformarea modului de internalizare, asimilare (însuşire conformistă, mecanică bazată pe autoritate, imitaţie, manipulare, respectiv raportare critică, selectivă, respingere, depăşire creatoare) a valorilor recomandate social, avînd putere de norme, modele, idealuri ;

— afirmarea rolului activ al personalităţii în elaborarea propriului sistem de valori, în afirmarea noilor valori.

Remarcînd el însuşi caracterul necesar al relaţiei axiologie genetică-educaţie axiologică (educaţie căreia îi prevede un loc tot mai important între modalităţile formării şi afirmării omului total), Fred Mahler îşi încheie, semnificativ, consideraţiile din care am transcris, cu conştiinţa unui act de pionierat : „Studierea problematicii axiologiei genetice, ca parte a cercetării raportului dintre civilizaţia socialistă şi sistemul ei de valori, impune un program posibil de realizat numai într-o perspectivă relativ îndelungată şi cerînd forţe multiple“[5]...

Dificultatea unui proiect al dimensionării axiologice transpare brut şi din consemnarea noutăţii accentuate a acestui obiectiv educaţional în comparaţie cu celelalte dimensiuni structurante prevăzute de teoria formării personalităţii multilateral dezvoltate. Dacă, de pildă, obiectivele formării dimensiunii etice ori a dimensiunii estetice pot să se întemeieze util pe o anumită tradiţie (educarea morală şi educarea estetică fiind statornic presupuse de planurile şi programele de învăţămînt atît prin discipline speciale cît şi ca sarcini generale ale şcolii) dimensionarea axiologică nu-şi află, în tradiţie, un corespondent la fel de tranşant, ea abia se anunţă clar ca obiectiv — şi încă unul esenţial ! — al educaţiei. Iar, întrucît e conştientizată abia acum ca imperioasă, dimensionarea axiologică a omului ne apare anunţînd în modul cel mai pregnant — global — *stilul* educaţiei viitoare. (Amintim aici că orientarea individului în consumul şi chiar crearea anumitor valori nu poate să exprime substanţa autentică a ceea ce trebuie să fie dimensionarea axiologică a personalităţii multilateral dezvoltate)...

O strategie a modelării axiologice presupune utilizarea în scopurile sale a întregii ambianţe formative a umanului proprie socialismului, gîndirea întregului climat social-cultural specific ţării noastre astăzi ca spaţiu al autorealizării umane. Ea are a se folosi de avantajul concordanţei dintre geneza socială a valorilor în socialism şi dezideratele nobile ale formării subiectului axiologic în lumina idealului marxist de om.

În şcoală, o asemenea strategie ar presupune, după noi, îndeosebi :

— *purificarea axiologică* şi *densificarea axiologică* a mediului educativ, *reproiectarea* lui ca ambianţă formativă optimă a dimensionării întru valoare ;

— revederea întregii formări cognitive a tineretului prin *orientarea specifică a fiecărei discipline spre aspectele valorice* şi, mai ales,

— adecvarea conţinutului şi predării *filozofiei* la ceea ce reprezintă fenomenul contemporan de axiologizare a meditaţiei filozofice (considerată în globalitatea ei) ;

— întemeierea curajoasă a acţiunii de formare a caracterelor pe *controlul axiologic al comportamentului,* axiologia fiind presupusă în acest sens în calitatea ei de „ştiinţă a comportamentului preferenţial“[6] — preferenţialul primind o accepţiune specific axiologică — ştiinţă cu atît mai valoroasă strategiei educaţionale

[5] Fred Mahler, *op. cit.*, p. 137.

[6] Ch. W. Morris, *Varieties of Human Values*, Univ. of Chicago Press, 1956, p. 22.

cu cît nu vizează „ceea ce este manifest, ci ceea ce este latent în comportamentul uman" [7].

— legat de aceasta, configurarea, cu valoare de salt calitativ, a *universului motivațional al educatului ca univers axiologic structurat*, în sensul axiologiei marxiste, îndeosebi printr-un demers de *reducere a distonanței* și de asigurare a *consistenței intime* a omului tînăr.

Dincolo de toate acestea vine sarcina grea a elaborării unei *taxonomii a obiectivelor educației axiologice*, pe nivele de vîrstă. Sarcina implică, în paralel, elaborarea seturilor de obiective educaționale ale celorlalte direcții de modelare a personalității în vederea concertării lor în structura globală a unei taxonomii. O taxonomie *marxistă*, stînd ea însăși sub semnul idealului de om total, sub semnul ideii de personalitate multilateral dezvoltată —, forma de particularizare istorică a acestui ideal. Iată *criteriul de structurare* a acelei taxonomii pe care o așteptăm...

*

Se afirmă de mult ideea perfectibilității și educabilității naturii umane. Filozofia marxistă a educației „împinge" această teză pînă la postularea posibilității — posibilitate reală — unei adevărate *mutații* în configurarea umanului la scară socială. În termenii lui Marx o atare mutație e descrisă ca marcînd începutul veritabilei istorii a speciei : istoria sa *umană*, în interiorul căreia existența omului începe să confirme satisfăcător esența (alias natura umană).

Dimensionarea axiologică a omului, societății noastre socialiste dezvoltate se construiește, într-o asemenea lumină, ca *măsură* (inculcată în chiar individ) a gradului în care existența lui individuală confirmă esența generică. Conștiința axiologică a individului are a se întemeia, deci, astfel, ca instanța cea mai înaltă a autocontrolului de sine ca om și a estimării condiției umane în general. Oare în expresia „comunist de omenie" n-ar trebui să distingem, pusă în termeni ca o caracteristică a interiorității comunistului însuși, tocmai această confruntare elevată dintre existență și esență — semnul dimensionării axiologice ?

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ — COMPONENTĂ ESENȚIALĂ A PERSONALITĂȚII*

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

1. Una din cuceririle importante ale gîndirii umane din ultima sută de ani — ce se afirmă cu tot mai multă pregnanță — este aceea de a *considera educația tehnologică drept componentă de bază nu numai a pregătirii profesionale, ci și a dezvoltării multilaterale, a formării personalității umane.*

Clasicii marxism-leninismului au intuit în mod genial această problemă. Încă în anul 1847, în „Principiile comunismului", *Fr. Engels*, căutînd să răspundă

[7] Ludwig Grünberg, *Axiologia și condiția umană*, Ed. politică, Buc. 1972, p. 225.

* Studiul este elaborat pe baza unei colaborări permanente în cercetare a autorului cu prof. dr. Fernand Chirea, arh. Ion Andrei și ing. Ion Coman, rezumînd și prezentînd ideile care aparțin întregii echipe.

la întrebarea 20 — „Care vor fi urmările lichidării definitive a proprietății private" —, arăta că marea industrie eliberată de cătușele proprietății private va lua o mare extindere". În aceste condiții, sublinia Engels [1], *„...Educația va da posibilitate tinerilor să-și însușească rapid întregul sistem de producție, încît să fie în stare să treacă succesiv de la o muncă de producție la alta, după cum vor cere necesitățile societății sau propriile lor înclinații"* (s.n.).

În anul 1866, K. Marx, cu ocazia primului Congres al Internaționalei I, de la Geneva și în 1867, în „Capitalul", punea accentul pe necesitatea și pe importanța educației tehnologice, teoretice și practice. Cu totul semnificativ este faptul că Marx concepea educația tehnologică ca o parte componentă, inalienabilă, a fiecărui copil și adolescent, deci nu numai pentru învățămîntul tehnic-profesional. Înțelegînd în sinteză prin educație : *educația minții, educația fizică* (corporală) și *formarea (pregătirea) tehnologică*, Marx preciza că aceasta din urmă inițiază copilul și adolescentul în principiile de bază ale tuturor proceselor de producție.

La origine termenul folosit de către K. Marx a fost de "tehnological training", adică într-o traducere exactă „instrucție tehnologică" [2]. Traducerile ulterioare au folosit termeni diferiți ca : învățămînt politehnic, instrucție politehnică, învățămînt tehnologic, educație politehnică. O analiză atentă arată că toți termenii amintiți se referă, în esență, la același conținut și aceeași realitate pedagogică, punîndu-se accentul pe un aspect sau altul. Folosim termenul de *educație tehnologică* pentru a sublinia, pe de o parte aspectul formativ-educativ al acestui concept, iar pe de altă parte, pentru a-l distinge de educația tehnică, cu un pronunțat caracter profesional [3].

2. În preocuparea de a contura *evoluția conceptului de educație tehnologică* este poate necesar să ne amintim că termenul de tehnologie a fost folosit pentru prima oară de germanul *Moscherosch*, în anul 1656 [4]. Nu cunoaștem exact elementele componente și modul de a înțelege acest termen la acea dată.

Mai tîrziu, spre finele secolului al XIX-lea, prin *tehnologie se înțelegea studiul sistematic și rațional al tehnicilor.* Mai precis, tehnologia însemna cunoașterea utilajelor, procedeele și metodele folosite în diversele ramuri ale industriei. În acest sens, Johannes Beckmann, profesor de „științe camerale" la Göttingen, este considerat fondatorul tehnologiei, prin publicarea în 1777 a manualului intitulat „Introducere în tehnologie". Pentru acesta *tehnologia este studiul artelor și meseriilor, pe o bază științifică, teoretică* (s.n.). „Tehnologia — spunea el — explică complet, metodic și, în mod științific, toate muncile, consecințele și rațiunile muncii". În această perioadă iau ființă un mare număr de catedre de tehnologie în universitățile germane și austriece. Apar reviste tehnologice, manuale, tratate, enciclopedii, bibliografii tehnologice.

Tehnologia pătrunde și în alte țări ca Anglia și Franța. În Franța apar operele lui *G. J. Christian*, primul director al Conservatorului de arte și meserii. *Haton de la Goupilière* definește tehnologia ca o teorie științifică a operatorilor. *Reuleaux* propune (1877) un tablou al mecanismelor. *Poncelet* și *Lalanne* (în Essai philosophique sur la technologie) tinde a aduce tehnologia într-un cadru organizat.

Dicționarul *Chatre* consemna faptul că tehnologia a devenit o adevărată știință. Un secol mai tîrziu, *H. le Chatelier* militează pentru o știință nouă, pe care o numește „știința industrială". După părerea lui *Ives Deforge* știința industrială și tehnologia constituie numai o chestiune de terminologie.

Cu prilejul unui important stagiu internațional care a avut loc la Sèvre în 1956, comisia prezidată de *D. Dikson*, după ce a examinat metodele și învățămîntul tehnic și profesional, a constatat că : „învățămîntul tehnic era un adevărat învățămînt de cultură". Comisia și-a exprimat părerea că o inițiere tehnică a elevilor este necesară pentru : „a pune în evidență atitudinile și preferințele ele-

---

[1] În K. Marx și Fr. Engels, *Opere*, vol. 4, Editura politică, 1958, p. 378.

[2] Vezi și : Mihai Ghivirigă, *Indicații metodice pentru educația politehnică în liceu*, în volumul „Sistemul muncii educative în liceu" (sub red. prof. dr. Petre Bărbulescu), Editura didactică și pedagogică, București, 1970, p. 368.

[3] Ion Cerghit, *Esența și sensul umanist al educației tehnologice*, în „Revista de pedagogie", nr. 12/1972, p. 46.

[4] Apud : Ives Deforge, *L'éducation technologique*, în colecția Enfance. Education-Enseignement, ed. Casterman/Poche, Paris, 1970.

vilor ; pentru a sprijini pe elevi să înțeleagă lumea în care lucrează ; pentru a-i ajuta pe aceștia să-și dezvolte capacitățile inventive". Comisia ajungea la concluzia următoare : „Organizarea de cursuri de inițiere tehnică sau de tehnologie experimentală prezintă un mare interes și ar fi bine să fie extinse aceste cursuri la maxim. Ele ar fi deosebit de eficiente la vîrsta între treisprezece și șaisprezece ani, perioadă în care elevii încep să se orienteze spre alegerea unei profesii".

În ultimii 60 de ani educația tehnologică este legată direct de uriașa răspîndire a mașinilor și de dezvoltarea industrială tot mai accelerată, ca o tendință generală a societății contemporane, ca notă dominantă a edificării socialismului. Educația tehnologică apare în aceste condiții ca o nouă dimensiune umană care ajută pe fiecare individ să-și găsească o ocupație pe măsura posibilităților sale, să se perfecționeze continuu, pentru a ține pasul cu cerințele producției, în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane. După părerea gînditorului francez *Jean Capelle*, cultura tehnică reprezintă „capacitatea de exprimare rațională, de clasificare, de găsire a rolului propriu în societate. Cultura și educația tehnică constituie disponibilitatea globală de pătrundere în lumea modernă".

Peter Drucker consideră tehnologia ca avînd o semnificație universală, asemănătoare didacticii, asemănător a ceea ce era pentru secolele trecute gramatica, retorica, latina, greaca. În lucrarea tipărită sub egida Centrului european al educației, intitulată „Educația tehnologică" — Roma, 1967, se afirmă că tehnologia este un limbaj fundamental al societății moderne. Ea este concepută ca un instrument operațional și de comunicare necesar la toate nivelele și tipurile de instruire și formare.

Într-o accepțiune modernă, tehnologia este concepută ca fiind studiul aplicațiilor matematicii, fizicii, chimiei etc. în activitățile utile. Desigur, știința și tehnica nu se confundă ; ele au însă un teren întîns în care operează în comun.

În domeniul învățămîntului se impune să constatăm însă că, un timp, școala de cultură generală a fost ruptă în bună măsură de tehnologiile și tehnica modernă. Cultura clasică umanistă nu a înglobat cultura tehnică. De aceea, ideea *întîlnirii dintre cele două culturi — cea științifico-tehnică și cea social-umanistă, a înlăturării rupturii dintre ele, a devenit o idee metodologică fundamentală a pedagogiei moderne*, ambele culturi fiind absolut necesare în formarea și educarea personalității contemporane.

3. *Societatea contemporană a ridicat procesele muncii la nivel superior.* Anchetele și studiile efectuate de către Biroul Internațional al Muncii și de către alte instituții specializate cu privire la influența progresului tehnic asupra pregătirii și folosirii tinerilor din țările industrializate au arătat : creșterea muncii calificate, tendința de a substitui munca manuală prin activitatea de supraveghere (a automatelor), sporirea componentelor intelectuale și de concepție în procesul muncii, creșterea ponderii de „întreținere", care necesită o pregătire polivalentă, creșterea ponderii tehnicienilor și, în general, a cadrelor de cercetare și de conducere.

Analizînd aceste tendințe, experții conchid că industria, întreaga activitate economică și socială... „cer de pe acum o formație generală și tehnologică de un nivel mai ridicat" [5]. Devine, de asemenea, din ce în ce mai evidentă necesitatea dezvoltării unor noi calități ca : aptitudinea de a înțelege (cuprinde) procesele complexe ale producției în ansamblu, aptitudinea generală pentru muncă, spiritul responsabilității, aptitudinea de a lua decizii și de a acționa rapid, pe proprie răspundere, în caz de urgență.

O altă trăsătură esențială a progresului științifico-tehnic actual o constituie accelerarea procesului de uzură morală a tehnicii, tehnologiilor și produselor, mai precis *o accelerare a procesului de uzură morală a cunoștințelor necesare în producție.* De aci *necesitatea unei educații tehnologice permanente se desprinde ca una din cerințele și exigențele societății contemporane.*

Sintetizînd această experiență pe plan național și mondial, analizînd tendințele manifestate în diferite domenii ale muncii, partidul nostru a elaborat un amplu program de modernizare a economiei noastre, de pregătire a cadrelor necesare

[5] J. Thil și C. Chambordant, în *Guide des études de carrières*, ed. a 2-a, Paris, 1965, p. 10.

tuturor domeniilor de activitate. Congresul al XI-lea al P.C.R. a stabilit ca cincinalul 1976—1980 să devină cincinalul afirmării ample a revoluției tehnico-științifice în toate sectoarele economiei românești. În politica neabătută de industrializare și modernizare a economiei, partidul pornește de la considerentul că societatea socialistă multilateral dezvoltată și comunismul, nu pot fi edificate decît pe baza celor mai înaintate cuceriri ale științei și tehnicii, pe baza asimilării de către tineret și vîrstnici — în mod permanent — a celor mai noi tehnologii.

În aceste condiții apare necesitatea unei concordanțe obligatorii între investițiile pe care statul nostru le face pentru industrializarea și dotarea economiei la nivelul tehnic superior și asimilarea de către tineret și adulți a tehnologiilor moderne. *Educarea tehnologică constituie în aceste condiții nota dominantă a educației permanente, a educării și formării personalității în permanentă devenire.*

Pornind de la aceste strategii elaborate de conducerea partidului nostru, în fața școlii de toate gradele se pun două probleme pe care le considerăm esențiale, și anume : a) stabilirea obiectivelor educației tehnologice în această viziune modernă (conținut, continuitate, gradare, corelație etc.) și b) elaborarea și aplicarea în practică a metodologiei și metodicii folosită de școală pentru educația tehnologică.

Cercetările psihopedagogice sînt chemate să contribuie în a da răspuns competent, eficient la două mari întrebări : CE și CUM să realizăm educația tehnologică în școală ?

4. *Obiectivele educației tehnologice.* Concepem educația tehnologică într-o viziune foarte largă, cu implicații în întregul proces instructiv-educativ, începînd de la vîrsta mică, în primii ani de școlaritate și pe tot parcursul vieții. Aici avem în vedere :

a) Însușirea unor cunoștințe despre bazele științifice ale tehnicii și producției moderne. Aceasta presupune în primul rînd înțelegerea științifică a proceselor de producție industrială și agricolă, ca și a proceselor tehnice simple întîlnite în viață — cu ajutorul cunoștințelor însușite la obiecte de cultură generală (în special fizică, chimie, științele biologice). În al doilea rînd, „familiarizarea" cu bazele tehnicii și producției moderne înseamnă *cunoașterea construcției și a principiilor de funcționare a mecanismelor mașinilor și instalațiilor folosite în producție*, ca aplicații ale cunoștințelor științifice acumulate în școală. Avem în vedere aci, desigur, aspectele generale și comune ale principalelor procese și mijloace de producție, în care își găsesc aplicarea cunoștințele științifice însușite la diferite obiecte de învățămînt. Trăim, după cum este bine știut, o epocă a sintezelor. Ca și în știință, în învățămînt există o tendință permanentă de simplificare, de reducere la esență, tendință care se impune a fi reflectată și în educația tehnologică.

Prin însușirea unor cunoștințe multilaterale despre producția modernă se completează și se dezvoltă cultura generală a elevului. Nu putem concepe astăzi noțiunea de cultură generală, fără cunoștințe de bază în domeniul științei, tehnicii și producției moderne, tot așa cum nu o putem concepe fără o cultură umanistă (literatură, artă, filozofie, istorie etc.). De aceea, putem afirma că educația tehnologică constituie în zilele noastre o condiție de bază pentru o cultură generală completă, o componentă esențială a personalității.

Educația tehnologică urmărește, de asemenea, prin toate cunoștințele însușite și activitățile practice desfășurate de către elevi, să educe calitățile morale și intelectuale ca : gîndirea tehnică, inventivitatea, curiozitatea științifică, interesul pentru tehnică și producție, obișnuința de a aplica în practică cunoștințele teoretice și de a căuta în procesele tehnice explicația științifică, sentimentul de mîndrie pentru realizările tehnicii și producției românești, respectul față de muncă.

Avem în vedere aci faptul că această cunoaștere a proceselor de producție și a mașinilor nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de a cunoaște realitatea social-economică în care trăiește elevul, condițiile în care va munci după terminarea școlii. Ea reprezintă o premisă generală pentru orice calificare profesională și un mod eficient de a cunoaște o categorie largă de procese de producție și profesiuni tehnice în vederea policalificării și alegerii noii profesiuni.

b) *Formarea unor deprinderi variate de muncă practică* constituie, de asemenea, un obiectiv esențial al educației tehnologice, al pregătirii practice și psihologice a elevilor pentru muncă. Conținutul deprinderilor practice este diferențiat de la o clasă la alta, el îmbogățindu-se treptat. Dacă în școala generală se formează

deprinderi practice elementare (prelucrarea lemnului, metalelor și altor materiale, montaj electrotehnic etc.), în liceu se formează și se consolidează anumite priceperi și deprinderi practice cu largi posibilități de transfer în munca productivă : execuție de montaje și construcții tehnice simple, efectuarea de calcule și măsurători folosite în producție, executarea și citirea unor desene tehnice, mînuirea unor instrumente, aparate și substanțe.

Educația tehnologică urmărește în liceu și *formarea unor priceperi și deprinderi necesare în orice activitate de producție* : organizarea rațională a locului de muncă, întreținerea uneltelor, aparatelor și mașinilor, folosirea rațională a materialelor, organizarea judicioasă a timpului de muncă și a repausului, utilizarea schițelor, a desenelor tehnice, a instrumentelor și aparatelor de măsurat.

c) *Cultivarea și dezvoltarea intereselor și aptitudinilor pentru profesiunile cu caracter tehnic*, în vederea pregătirii pentru a intra în producție, constituie un alt obiectiv important al educației politehnice. Alături de cunoștințele despre producție și profesiuni, elevii capătă informații cu privire la școlile tehnice, la instituțiile de învățămînt superior care pregătesc cadre pentru diferite ramuri ale economiei.

d) Un obiectiv fundamental în ce privește educația tehnologică îl constituie formarea atitudinii socialiste înaintate față de muncă.

5. În *elaborarea metodologiei și a metodicii privind educația tehnologică în școală*, avem în vedere unele elemente esențiale, și anume :

a. În cadrul educației comuniste concepem educația tehnologică drept o componentă esențială a întregului proces de învățămînt, în jurul căruia se cristalizează personalitatea elevului, studentului, a omului civilizației tehnice.

b. Urmărim ca obiectivele menționate mai sus să fie realizate în cadrul procesului de învățămînt în totalitatea lor, la toate obiectele de învățămînt, în activitățile în afară de clasă și extrașcolare, în familie etc.[6]

c. Avem în vedere participarea nemijlocită a întreprinderilor (patronare) la întregul proces de pregătire a cadrelor necesare pentru toate nivelele : muncitori, tehnicieni, ingineri, lucrători în domeniul cercetării științifice.

d. În cadrul celor opt domenii mari în care pregătim forța de muncă în cadrul cercetărilor noastre în județul Teleorman[7], avem în vedere *policalificarea* ca modalitate eficientă în pregătirea tineretului în direcția adaptării lui la cerințele economiei în plin progres, a pregătirii pentru schimbarea profesiei în caz de nevoie. În acest scop, elevii sînt trecuți în decursul anilor de la un domeniu de activitate la altul, pe baza unei programe precise.

e. Avem în vedere că în zilele noastre se pune accentul în calificare — tot mai mult — pe informarea științifică, pe formarea și dezvoltarea gîndirii tehnice și, în egală măsură, pe latura tehnico-practică.

f. În orice activitate tehnico-practică desfășurată de elev se urmărește să fie stimulat interesul pentru educația tehnologică, să fie puși elevii în situația de a căuta singuri. soluții, pe bază de informare proprie.

g. Procesul instructiv-educativ are loc în mod unitar : se învață muncind și se muncește învățînd. În procesul muncii dispar zidurile dintre disciplinele specializate. Aci își dau mîna tehnologiile, matematica, fizica, chimia, care devin științe acționale.

h. Nu neglijăm în formarea tehnologică a elevilor : diagramele, histogramele, idiogramele, organigramele, desenul tehnic ca modalități diverse de a introduce pe elev în limbajul tehnicii moderne.

i. Elevii participă nemijlocit la întregul proces de organizare a muncii (planificare, organizare, aprovizionare, prospectarea pieței — marketing, evidența producției etc.).

Ca urmare a cercetărilor efectuate în cadrul unei echipe interdisciplinare complexe privind educația prin muncă și pentru muncă în școală, într-un studiu viitor vom prezenta un model experimental privind educația tehnologică în școală.

---

[6] Vezi volumul : *Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului*, Alexandria, 1971, p. 496.

[7] Idem : *Școala și producția*, coordonator științific prof. dr. Petre Bărbulescu, Editura Litera, 1975, p. 290.

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A PIONIERILOR ȘI ȘCOLARILOR

Dr. GH. NEAMȚU, A. FĂRCAȘ

Determinat legic de condițiile vieții materiale și făcînd parte din sfera moral-politică, patriotismul, ca formă a conștiinței sociale, se supune aceloraşi legi ca și celelalte fenomene de aceeași esență, manifestînd, la fel ca ele, o relativă independență față de baza economică ce l-a generat. Reținînd acest fapt, el ne conduce spre înțelegerea procesului de continuă împletire a caracterului de permanență a patriotismului, exprimat prin continuitatea sa, cu dinamismul lui marcat de mobilitatea conținutului și a formelor sale, mereu susceptibile de îmbogățire. Numai intuirea permanenței și a dinamicii patriotismului pe întreaga arie istorică a poporului nostru permite cunoașterea adîncită și trainică a semnificației triadei, *trecut, prezent* și *viitor*, cu toate implicațiile ce decurg din aceasta pentru munca educativă, pentru educatori.

La copii, în genere, sentimentul dragostei de patrie ia naștere, cum o demonstrează cercetările, în strînsă legătură cu reprezentările și noțiunile despre „patrie" și „patriotism", care constituie *componenta intelectuală a patriotismului.* Menționăm însă că acestea fac parte din rîndul acelor reprezentări și noțiuni, care necesită o perioadă îndelungată de gestație, copiii ajungînd să le înțeleagă corect și să le pătrundă semnificația abia mai tîrziu, în urma unor eforturi susținute și serioase de acumulare a cunoștințelor ce se raportează la conținutul lor. Transformarea acestor cunoștințe în convingeri și atitudini stabile, în trăiri emotive generalizate, sub forma sentimentului dragostei de patrie, se va produce pe parcursul procesului complicat și complex de influențare conștientă și sistematică, organizată și durabilă, care cuprinde toate vîrstele, evident, fiecare avînd specificul propriu, sintetizat în caracteristici definitorii. Așa, de pildă, dacă ne referim la perioada vîrstei antepreșcolare, reținem prin filtrare și esențializare că microclimatul reprezentat de universul familial poartă embrionar un inepuizabil potențial de influențare, susținut de puternici curenți afectivi, ce poate și trebuie mobilizat pe direcția formativă, cunoscînd că frecvența trăirilor afective caracteristice acestei etape constituie baza atitudinilor stabile, alcătuind premisa majoră a sentimentului dragostei de patrie, ce va apare treptat și se va statornici la vremea sa.

Cît despre demersul cognitiv în planul reprezentărilor legate de patrie și patriotism (ca și, în genere, orice alte reprezentări și noțiuni), realizat fie prin contactul direct cu lucrurile și fenomenele ca fapt de experiență personală, fie prin comunicare cu alții și mai ales cu cei din jur, acesta își relevă *caracterul empiric,* marcat adesea de impreciziuni în delimitarea esențialului de neesențial, sau chiar de lipsa totală a delimitării.

Dar oricum ar fi, aceste cunoștințe constituie în etapa imediat următoare — etapa preșcolară — punctul de plecare în activitatea educatoarei, care va acționa în dublu sens, pe de o parte pentru a corecta, a preciza și adînci datele dobîndite pe calea empiriei, iar pe de alta, pentru a introduce în orizontul cognitiv al copiilor noi elemente în cîmpul reprezentărilor și noțiunilor despre patrie și patriotism, noi emoții și trăiri, sensibilizînd și amplificînd întreg registrul psihic al copiilor. Evident, în acțiunile întreprinse, atît educatoarea, cît și mai apoi învățătorul și profesorul, vor trebui să țină seama neapărat de faptul că cei mici se desprind cu greu de concret și în consecință să procedeze prin exemple pe înțelesul lor. Exemplele ajută nu numai la o bună înțelegere a faptelor și fenomenelor, ci și la consolidarea cunoștințelor pe care le-au dobîndit despre patrie și patriotism.

Propria „descoperire" și respectiv „redescoperire", efectuată de școlari sub îndrumarea educatorului învățător sau profesor asupra unor adevăruri despre patrie, materializate în nenumărate obiective naturale și create de oameni, duce în mod cert la formarea unor reprezentări stabile despre patrie, la noțiuni clare,

şi la statornice încărcături afective. Cu alte cuvinte, patria dobîndeşte fiinţă aevea, în mod treptat, în conştiinţa copilului, a şcolarului.

Depăşind stereotipia şablonului *comunicare-reproducere* şi dezvoltînd pionierilor şi elevilor capacităţile intelectuale, în vederea asimilării în mod raţional a realităţii fizice şi sociale, prin operaţiile gîndirii dirijate de principiile materialismului dialectic şi istoric, îi înzestrăm pe aceştia cu instrumente de fineţe în pătrunderea lucrurilor din sfera patriotismului elevat, instrumente de reală şi statornică eficienţă optimală. Importanţa formativă a acestui mod de a lucra este, credem, evidentă. Prin el, lucruri şi fapte devin tot mai apropiate pionierilor şi şcolarilor, ceea ce face ca universul cunoaşterii de către ei în concret a elementelor care se integrează în cadrul reprezentărilor şi noţiunilor despre patrie şi patriotism să se amplifice uimitor. Este suficient să ne gîndim fie şi numai la numeroasele excursii şi vizite didactice pe care educatorii, învăţătorii şi profesorii le pot organiza şi le organizează în scopul cunoaşterii satului, comunei, oraşului, judeţului etc. cu locurile şi vestigiile lor istorice, cu realizările lor din anii construcţiei societăţii socialiste, pentru a intui în mare atît cadrul, cît şi posibilităţile, practic inepuizabile, de educare şi formare a personalităţii pionierilor şi elevilor şi, în general, a întregului tineret în spiritul dragostei faţă de patrie, înglobînd deopotrivă latura cognitivă, afectivă şi voliţională a acesteia.

Putem spune deci că, beneficiari ai unui sistem de cunoştinţe ce sporesc necontenit în cadrul şcolii, pionierii şi elevii, prin acţiunea convergentă întreprinsă de toţi factorii care îşi exercită înrîurirea asupra lor, ajung treptat să stăpînească reprezentări şi noţiuni ştiinţifice despre patrie şi patriotism şi sub influenţa lor îşi autocultivă sentimentele de dragoste faţă de patrie ; aceste sentimente se obiectualizează în atitudini pozitive în relaţia şi confruntarea lor cu multiple sarcini ce se conturează tot mai clar, sub acest aspect, odată cu înaintarea în vîrstă. Astfel, la vîrsta şcolară mijlocie sentimentul dragostei de patrie are deja la bază o înţelegere relativ cuprinzătoare a conţinutului obiectiv al noţiunii de patrie şi a componentelor ce o definesc ca fenomen social-istoric specific. Întîlnim acum la elevi, tot mai des, determinări care se raportează la atribute ale orînduirii sociale, la raporturi între clase, la tradiţii, cultură etc., patria începînd să fie definită mai cu seamă prin termeni ce relevă importanţa muncii şi rolul muncitorilor, ceea ce în esenţă marchează înţelegerea unor relaţii fundamentale în elaborarea conceptelor ce intră în definiţia corectă, ştiinţifică a „patriei" şi în formularea judecăţilor de valoare cu privire la ea. Bineînţeles că odată cu vîrsta şcolară mare, intervine şi procesul de clarificare şi de abstractizare, patria fiind intuită la nivel de *categorie istorică*, în componenţa căreia găsim elemente cu referire la mediul geografic, la complexul economic, socio-politic şi cultural.

Concomitent cu formarea şi amplificarea elementelor ce se acumulează în componenta intelectuală, în ordinea educării patriotismului prin ansamblul acţiunilor întreprinse, atît în cadrul procesului instructiv-educativ la clasă, cît şi în activităţile din afara clasei şi a şcolii, pionierilor şi şcolarilor li se creează un complex de stări emotive pozitive legate de patrie, stări care să-i determine la atitudini şi acţiuni de ordin patriotic, ca urmare a unor puternice convingeri şi sentimente ce exprimă real dragostea de patrie. Aceasta în ideea că sarcina educării patriotice a pionierilor şi elevilor o putem considera realizată numai în măsura în care convingerile patriotice ca şi sentimentul dragostei de patrie, au devenit în aşa grad active, încît determină conduita lor patriotică în toate actele pe care le întreprind, independent dacă este ori nu prezent educatorul sau oricare alt factor de autoritate. Aceasta şi explică cu toată claritatea dinamica raportului dialectic dintre conştiinţa patriotică şi conduita patriotică, reflectată în unitatea dintre cuvînt şi faptă, respectiv dintre ceea ce spun şi ceea ce fac pionierii şi elevii. Trebuie să subliniem însă, că, la actul de conduită patriotică reprezentînd rezultatul final al demersului educativ, nu se ajunge pe o cale simplă şi uşoară, ci dimpotrivă, pe calea unor îndelungi şi susţinute eforturi concentrate într-un proces de lungă durată, realizat prin acţiunea sistematică şi convergentă a ansamblului de factori, ale căror influenţe se resimt în mod diferenţiat, dominante fiind cele ale familiei şi şcolii.

Desfăşurînd acţiuni concrete de explicare şi influenţare în raport cu particularităţile de vîrstă ale pionierilor şi şcolarilor şi însoţindu-le de crearea unor

situații și condiții prielnice afirmării convingerilor și conduitei patriotice, cadrele didactice, prin mijloacele de care dispun, pot și trebuie să asigure formarea la pionieri și elevi a conștiinței, deprinderilor și obișnuințelor de conduită patriotică, exprimată, înainte de toate, prin îndatorirea de a atinge permanent parametrii cei mai înalți la învățătură și la comportare.

Practica școlară a demonstrat și demonstrează curent că, în activitatea de educare în spiritul patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, pionierii și școlarii trebuie puși necontenit în fața unor obiective, a unor date și simboluri semnificative, evocînd în termeni adecvați atît fapte și acțiuni, cît și figuri reprezentative ce pot constitui pentru ei modele demne de urmat. Sînt acțiuni și fapte pe care pionierii și școlarii le doresc și care îi frămîntă, mobilizîndu-i pentru afirmare plenară pe direcția informării și a formării ca cetățeni capabili să răspundă optimal la realizarea sarcinilor ridicate de construirea societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea spre comunism.

Asemenea dorințe care frămîntă pionierii și școlarii pot deveni oricînd motive sociale de ordin superior, factori de mare pondere în formarea personalității lor, dat fiind că sporesc sensibil valențele perfecționării și autoeducării. Bineînțeles, pe axa prospectivă a personalității, sentimentul dragostei de patrie și de partid se amplifică continuu sub acțiunea normelor moralei comuniste, devenind o *forță motrice*, un puternic stimul intern al faptelor de conduită patriotică. În această ordine de idei, considerăm că însuși efortul de conștientizare a relației dialectice dintre patriotismul socialist și internaționalismul proletar conduce și trebuie să conducă pionierii și școlarii spre intuirea conturului real al societății viitoare, societate pe care o imaginăm umanizată de ideile comunismului și față de care trebuie să-i facem să se simtă total angajați.

Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste ca și măsurile inițiate de P.C.R. privind munca patriotică și practica în producție a elevilor și studenților și restructurarea generală a profilului învățămîntului, deschid căi noi, deosebit de importante, pentru afirmarea educației patriotice a pionierilor și școlarilor și în general a întregului nostru tineret.

Viața școlară cu întregul ei ansamblu de activități din cadrul clasei ca și din afara clasei și a școlii constituie un adevărat laborator, care polarizează în aria lui un potențial imens, în vederea realizării educației patriotice și internaționaliste a pionierilor și școlarilor, atît sub aspectul componentei intelectuale, cît și a celei afective, voliționale și comportamentale.

Legarea școlii de viață, de practica edificării socialismului, preconizată a se realiza în cadrul și prin intermediul obiectelor de învățămînt, deschide un cîmp nelimitat de acțiune tuturor cadrelor didactice în vederea formării patriotului înflăcărat, multilateral împlinit și profund atașat societății noastre socialiste, idealurilor sale umanitare de pace, dreptate și echitate socială, de înțelegere între popoare.

Apreciind contribuția tineretului la înfăptuirea *Programului*, adoptat de cel de-al XI-lea Congres al P.C.R. și subliniind valoarea supremă a muncii în societatea noastră socialistă, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, arăta de la tribuna înaltului Forum al întregului tineret — Congresul al X-lea al U.T.C., Conferința a X-a a U.A.S.C.R. și a III-a Conferință națională a Organizației pionierilor — că unul din obiectivele esențiale ale activității politico-ideologice îl constituie educarea tinerei generații în spiritul dragostei față de patrie și de popor, fundamentată pe cunoașterea aprofundată a istoriei poporului nostru marcată de jertfa înaintașilor angajați într-o „bătălie necurmată", pentru a putea trăi în lume în mod demn și pentru a-și putea făuri, ca stăpîn în propria sa țară, o viață mai bună. Rezultă de aici ideea majoră că nevoia de apropiere a istoriei patriei și de cunoaștere temeinică a trecutului de luptă și de înfăptuiri a poporului nostru, încă din cele mai vechi timpuri, și de sesizare a eroismului cu care el a știut să înfrunte toate vicisitudinile istoriei, dificultățile și adversitățile ce i s-au pus în cale, izbutind să-și păstreze ființa națională și să-și apere dreptul la libertate și neatîrnare, devine mult mai mult decît un simplu deziderat al împlinirii personalității în plan cognitiv ; devine, în mod real sursa fundamentală cea mai bogată și cea mai puternică, ce, ca „apa vie" din basmele noastre populare, alimentează în mod permanent tineretul cu patriotismul fierbinte, real și profund ce se proiectează sub formă

de crez, care însufleţeşte toate acţiunile lui, începînd cu munca de învăţare şi pînă la integrarea şi participarea plenară la realizarea obiectivelor ce vizează, în perspectivă, progresul şi prosperitatea României socialiste.

O cromatică vie concentrează şi exprimă eforturile tineretului, implicit ale pionierilor şi şcolarilor, în noi tonalităţi transfiguratoare, într-o lume ce se vrea, nu numai mai îmbelşugată economic, ci şi mai spiritualizată, mai bună şi mai dreaptă, împlinind conturul unor aspiraţii superioare ce prefigurează însişi virtuţile caracteriale ale vîrstei lor. Aici, în acest spaţiu economic şi spiritual, se întîlnesc şi se armonizează legăturile de frăţietate între tineretul român şi cel al naţionalităţilor conlocuitoare, dezvoltînd solidaritatea şi unitatea împotriva a tot ce frînează mersul înainte al noii noastre societăţi, militînd cu fermitate pentru viitorul comunist al României. Pe acest teren al ideologiei celei mai înaintate se afirmă şi internaţionalismul socialist, solidaritatea marcată de legăturile frăţeşti dintre tineretul român şi cel al ţărilor socialiste, dintre tineretul român şi tineretul progresist din lumea întreagă.

Considerate în ansamblu, instrumentele educaţiei patriotice alcătuiesc astăzi un registru deosebit de bogat, în care diversul şi diversificarea, ca şi concepţia unei viziuni moderne ce promovează activismul, euristica şi creativitatea, instituie tot mai mult şi în acest teren interesantul, plăcutul şi captivantul, educatorii dînd lucrurilor şi acţiunilor o turnură mereu vie, timbrată de noutate şi dinamică, cu participarea masivă a pionierilor şi elevilor la desfăşurarea activităţilor într-un climat de reală cooperare în cadrul cuplului profesor-elev, în care, neapărat, se afirmă efigia personalităţii fiecăruia dintre educatori.

EDUCAŢIA MORAL-POLITICĂ A ELEVILOR, PRINCIPAL OBIECTIV AL ACTIVITĂŢII PROFESORULUI-DIRIGINTE

Dorind să contribuie la ridicarea muncii politico-educative din şcoli pe o treaptă superioară, Revista de pedagogie a pus în discuţia unor specialişti problema activităţii profesorului-diriginte în contextul sarcinilor actuale ale învăţămîntului nostru, în vederea educării moral-politice a elevilor. În cadrul dezbaterii şi-au confruntat opiniile : prof. **Eugenia BĂLAŞA,** *directoarea Liceului de construcţii nr. 1, prof.* **Virgil CARABA,** *cercetător ştiinţific principal la Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, prof.* **Nicolae KORDA** *de la Liceul real-umanist din Oltenita, prof.* **Silvia FLORIAN,** *directoarea Şcolii generale nr. 24, conf. univ. dr.* **Steliana NĂSTĂSESCU-CRUCERU,** *de la catedra de pedagogie a Universităţii Bucureşti. prof.* **Aurora PODOLEANU,** *preşedinta comisiei diriginţilor din Şcoala generală nr. 24.*

Dirigintele-educator şi îndrumător politic al clasei

Luînd cuvîntul, prof. V. CARABA a arătat că locul muncii educative este în mod real clasa — acest grup organizat de elevi. Sigur că la organizarea acestui grup contribuie toţi profesorii clasei, dar unul trebuie s-o facă în mod

deosebit. Acesta este dirigintele clasei. Munca sa trebuie să constituie elementul de continuitate, de sinteză şi gradualitate a muncii educative, de consens al tuturor factorilor, de coordonare a muncii educative, de dezvoltare a personalităţii clasei şi a fiecărui elev în parte. De aici decurge necesitatea continuităţii muncii dirigintelui la aceeaşi clasă de elevi.

Prof. S. FLORIAN a exprimat opinia că profesorul-diriginte nu se poate rezuma numai la ora de dirigenţie ; sarcina dirigintelui este de a desfăşura acţiuni educative şi în afara acesteia. Dirigintele este cel care ajută substanţial la formarea personalităţii elevilor, pe tot parcursul şcolii şi-i urmăreşte şi după terminarea şcolii. Este necesar să apară o serie de materiale pentru îndrumarea muncii dirigintelui. Cu ani în urmă au existat astfel de materiale, dar ele au dispărut (s-au epuizat). Mai semnalăm apariţia unor materiale care se contrazic, dirigintele nu ştie pentru care să opteze. Cred că trebuie să se stabilească o mai bună unitate de vederi a specialiştilor în ce priveşte munca dirigintelui.

Prof. E. BĂLAŞA subliniază necesitatea de a se da răspunsuri competente privind **locul şi rolul muncii dirigintelui.** Mărturisesc că din acest punct de vedere sînt în dilemă, pentru că ora de dirigenţie nu figurează în planul de învăţămînt la liceul nostru. M-am consultat, în acest sens, cu un număr mare de cadre didactice. Discuţiile au fost contradictorii, însă majoritatea au fost de părere că trebuie să existe în orarul şcolii ore de dirigenţie, întrucît altfel nu se poate asigura o bună muncă educativă. Pentru a fi mai temeinic informată, am sondat şi opiniile elevilor. De la mulţi am înregistrat astfel de răspunsuri : „Aş vrea să fie, dar nu mai suport ca şi la acea oră să apară catedra şi banca, profesorul şi elevul" ; „Ora de dirigenţie limitează pe diriginte la rezolvarea problemelor numai în această oră" şi altele, răspunsuri care pun sub semnul întrebării existenţa doar formală a unei anumite ore în planul de învăţămînt. Rezultă că nu existenţa orei de dirigenţie în program rezolvă principalele probleme de educaţie, ci o justă înţelegere a rolului dirigintelui, ca *educator şi îndrumător politic* al clasei sale. De priceperea profesorului-diriginte de a sesiza şi soluţiona problemele importante depinde eficienţa muncii educative. Pe baza sondării opiniilor profesorilor şi a unor colective de elevi, am luat măsura de a nu mai trece ora de dirigenţie în programul şcolii, dar am elaborat planuri de activităţi educative pentru fiecare trimestru. În felul acesta, întîlnirile dirigintelui cu clasa, pentru rezolvarea promptă a problemelor ivite, se face mai des.

Activitatea de educaţie moral-politică, act de creaţie pedagogică

Conf. univ. dr. S. NĂSTĂSESCU-CRUCERU consideră că este necesar să abordăm problema discutată în lumina cerinţei formulate de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, de a aprofunda mai mult caracterul educativ al învăţămîntului românesc. Problema muncii politico-educative, în general, a muncii dirigintelui în special, trebuie considerată obiectivul fundamental în lumina acestei cerinţe. Specialiştii au datoria de a face la scară naţională o generalizare a experienţei muncii politico-educative desfăşurate de profesorul-diriginte. Cred că se acordă prea mare atenţie unor experienţe sau idei din alte părţi, care adeseori nu sînt de o valoare deosebită şi nu se cunoaşte şi generalizează experienţa valoroasă a unor remarcabili dascăli din ţara noastră, care, prin activitatea lor prestigioasă, şi-au pus amprenta pe profilul moral-politic al unor generaţii de tineri.

Nu împărtăşesc părerea exprimată şi aici privind scoaterea orei de dirigenţie din planul de învăţămînt. Dacă s-a eliminat din programul unor licee ora de dirigenţie, cred că aceasta se datorează unor lacune de organizare şi planificare şcolară.

Consider că este necesar să se stabilească, prin documente-instrucţiuni, un cadru precis al muncii dirigintelui, la nivelul cerinţelor actuale. Este cunoscut faptul că pregătirea psiho-pedagogică teoretică şi practică a viitorilor profesori în universitate se prezintă deficitar. Trebuie depuse eforturi deosebite, pentru a aplica hotărîrile de partid, sarcinile trasate de tovarăşul Nicolae Ceauşescu în

legătură cu ridicarea nivelului de pregătire psiho-pedagogică a viitorilor și actualilor profesori.

Mi se pare că la eliminarea orei de dirigenție din plan a dus o anumită ineficiență a muncii unor diriginți. Materialul pe care l-am strîns din investigații, în mai mulți ani, mă convinge ce înseamnă un diriginte bun pentru evoluția profilului moral-politic al elevilor. La nivelul liceului, unii diriginți se feresc să abordeze probleme vitale pentru vîrsta adolescentului, se mențin deseori la o tematică prea puțin legată de nevoile colectivului, aplică forme șablon, abordează teme neinteresante pentru elevi. Orele de dirigenție care se caracterizează prin formalism, tendință de dădăceală, moralizare nu pot constitui cu drept cuvînt un eveniment așteptat cu emoție și dorit de elevi, în care pot găsi îndrumări folositoare pentru viața care li se deschide în față și care are atîtea necunoscute.

Cerințe în pregătirea psiho-pedagogică a dirigintelui

Pregătirea viitorului educator — a menționat prof. V. CARABA — nu se poate rezuma doar la practica pedagogică. A desfășura o temă educativă într-o oră de dirigenție, fără a cunoaște clasa de elevi, înseamnă doar a sta în umbra unui diriginte. E greu pentru un practicant să facă numai asistențe la ore de dirigenție, să observe doar clasa, pentru că îndeamnă pe elevi să se autoregizeze, să fie conformiști, falși.

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a elaborat o serie de lucrări destinate muncii educative, cu recomandări utile și sperăm să fie date măcar ca sinteze beneficiarului direct. Acestea au rămas însă la minister și de atunci au mai apărut alte variante. Lucrarea „Sistemul muncii profesorului-diriginte" e folosită în școală din 1964, chiar și după criticile furtunoase la care a fost supusă. Fără un sistem judicios elaborat, dirigintele își duce munca într-o continuă alertă și pe campanii : într-o perioadă pentru educație patriotică, apoi pentru orientarea școlară și profesională etc., fără a vedea în ansamblu activitățile destinate formării moral-politice a elevilor pe care îi conduce.

Prof. A. PODOLEANU, referindu-se la unele aspecte privind *pregătirea viitorilor educatori*, a insistat asupra lărgirii culturii pedagogice. În perspectiva dezvoltării învățămîntului tehnic e nevoie de pregătire pedagogică și psihologică mai accentuată, pentru că profesorii-ingineri care vor preda în licee de specialitate să fie cunoscători ai problemelor cu care se vor confrunta în școală, în calitatea lor de profesori-diriginți.

Un lucru important, consideră interlocutoarea, este acela de a ști să ne adecvăm formele de influențare în raport cu cerințele vîrstei celor pe care-i educăm. Am în vedere formele de activitate folosite de cenaclul „Flacăra", unde tinerii participă 6—7 ore neîntrerupte fără să se plictisească. Acolo se face o adevărată educație patriotică. Dacă vom ști să-i atragem pe elevi, să-i cointeresăm în activitățile moral-politice, vom găsi cu siguranță și cheia succesului.

Mare importanță are *corelarea activității politico-educative dusă de diriginte cu cea a organizației de pionieri și U.T.C.* Acolo unde comandantul-instructor este diriginte, există și continuitate în munca politico-educativă, o unitate de acțiune. Multe probleme politico-educative le-am rezolvat cu ajutorul organizațiilor de pionieri și U.T.C. Îmi amintesc că la o clasă a V-a trebuia organizată o întîlnire cu pionierii pentru a discuta unele probleme ale muncii politico-ideologice ; mi se părea foarte greu de realizat această acțiune cu copii de 10—11 ani ; dar lăsați să se manifeste liber, fără prea multă dădăceală și „îndrumare" forțată, copiii au discutat neașteptat de interesant, de sincer, dovedind o maturitate politică uimitoare pentru vîrsta lor, un ascuțit spirit critic.

Dar pentru a cîștiga încrederea copiilor, pentru ca ei să se deschidă în fața noastră, sînt necesare relații interumane calde. Anul trecut am făcut o excursie cu elevii, în care am cules multe materiale, am legat prietenii, am primit invitații, ne-am bucurat laolaltă. În felul acesta am aflat de la ei lucruri revelatoare, pe care altfel nu mi le-ar fi spus niciodată.

Avem mare nevoie să conlucrăm cu părinții elevilor. Unii lasă prea multe sarcini pe umerii școlii. După ce copiii împlinesc 13—14 ani, ei consideră că și-au făcut datoria, rămînîndu-le grija să le asigure doar hrana, îmbrăcămintea, alte cheltuieli, dar sufletește nu se apropie de copii ; le controlează notele, îi brutalizează, dar nu-i înțeleg. Dirigintele trebuie să-și ia răspunderea de a-i convinge pe unii părinți să-i lase pe copii să ajungă prin efort propriu pe drumul vieții, căci sînt mulți dintre aceia care îi cocoloșesc prea mult, încît unii copii la 15 ani nu sînt în stare să-și rezolve singuri nici cele mai mărunte probleme.

Vreau să mă refer la un alt aspect, intervine conf. dr. S. NĂSTĂSESCU : liceele de specialitate și-au mărit mult numărul, acesta fiind un proces legic în dezvoltarea societății noastre. Să ne gîndim, însă, cîți dintre directorii acestor licee au o pregătire psiho-pedagogică, de natură să le permită să-i îndrume și pe ceilalți profesori și pe maiștri ? Din discuții cu numeroși absolvenți ai Facultății de fizică a reieșit că, acolo unde directorul este lipsit de pregătirea pedagogică necesară, nu știe să procedeze competent, nu înțelege procesualitatea muncii educative. În astfel de școli, diriginții, de teamă că nu vor fi apreciați cum se cuvine de director sau inspector, recurg la regizarea unor ore. În unele licee, elevii din ultimii ani vin la ore de dirigenție cu articole decupate din reviste și alte publicații pe care le citesc. Ori, la clasele mari, mai ales, profesorul și elevii trebuie să ajungă la confruntări de idei, la discuții vii, care să ducă la clarificarea problemelor politico-ideologice puse în dezbatere. În felul acesta se formează convingerile și gîndirea moral-politică înaintată a tineretului școlar.

În condițiile dezvoltării rețelei liceelor de specialitate tehnică — arată prof. E. BĂLAȘA — desigur se întîlnesc destui profesori și directori, ingineri de înaltă specialitate, dar care au carențe în pregătirea lor pedagogică. Selecționarea personalului didactic s-a făcut, de obicei, dintre specialiști cu experiență insuficientă în a conduce procesul pregătirii profesionale a elevilor. Este nevoie ca CEPEIT-ul și Ministerul Educației și Învățămîntului și ministerele de profil să se îngrijească de pregătirea și perfecționarea pedagogică a activității lor. Personal, ca director am participat la o serie de cercetări, cu testări psiho-profesionale, la diferite instituții de specialitate. M-am angajat într-o cercetare științifică cu grupe de elevi, dorind să servesc de exemplu colegilor mei și să-i antrenez în acțiuni de perfecționare a muncii lor instructiv-educative.

Se știe că sînt foarte mulți diriginți noi — adaugă prof. S. FLORIAN — care au nevoie de stagii de instruire și perfecționare pedagogică, cum se făceau cu ani în urmă. Spun aceasta, pentru că mulți dintre profesori nu știu cum să lucreze cu fișa pedagogică. Personalul didactic este chemat să dea caracterizări ale elevilor de la clasele I-IV, care să treacă la diriginți, iar în clasa a VIII-a să le atașeze la foaia matricolă. Avem nevoie de un îndrumător al muncii dirigintelui, în care să găsim cum se împarte judicios munca pe ore, teme etc., întrucît unii acordă prea multe ore, de ex. educației sanitare (care poate fi făcută și de profesorul de biologie), alții se pierd în acțiuni mărunte în detrimentul educației moral-politice.

În pregătirea mea ca viitor profesor — a menționat prof. N. KORDA — alături de cursul de pedagogie, un rol important l-a avut activitatea la Cercul științific de pedagogie. Cei pasionați de meseria de dascăl au avut posibilitatea să afle lucruri interesante despre munca de diriginte, să facă investigații, mici cercetări. Cred, totuși, că sînt încă probleme pe care facultatea trebuie să le aibă în vedere : pe de o parte, practica pedagogică, așa cum se face, este insuficientă, pe de altă parte, lipsește o bună pregătire teoretică psihologică. Ar fi necesar un curs măcar de un semestru, pentru ca viitorul profesor să dobîndească cunoștințe despre trăsăturile caracteristice ale celor trei vîrste : copilăria, preadolescența și adolescența. Se simte nevoia unui contact mai intim și mai îndelungat între studentul viitor profesor și școală. E necesar un stagiu mai mare de practică pedagogică, în cadrul căruia studentul să asiste și să țină ore mai multe — la clase diferite — și mai ales ore de dirigenție. Nu toți au vocația să fie buni educatori. De aceea, cred necesar să se intre în facultate pe bază de testări privind aptitudinile necesare unui bun profesor. Întîlnim încă, din păcate, destui tineri care încalcă normele de conviețuire socială. Constat aceasta mai ales în drumurile pe care le fac cu trenul la Oltenița ; în aceste trenuri climatul educativ e nociv ;

întîlnești elevi care fumează, discută în limbaj vulgar, au atitudini necuviincioase față de cei în vîrstă. De ce să nu discute diriginții cu elevii lor asemenea moduri de manifestări și să formeze o opinie pozitivă de masă în cadrul colectivelor de elevi ?

Din cele discutate aici — adaugă prof. V. CARABA — reiese că cele mai multe inerții și rămîneri în urmă sînt în *domeniul metodologiei*. Avem programe și obiective realmente bune, reflectînd exigențele actuale, dar transpunerea lor în fapte comportă multe neajunsuri. Se didacticizează prea mult acest domeniu, care e mai delicat și nu poate fi transpus absolut didactic. Se vorbește de tipuri, tipologii, scheme care nu rezistă în cele din urmă procesului complex de formare a personalității. Dacă modernizăm procesul instructiv-educativ, de ce n-am face-o aici, unde profesorul are mai multă libertate de mișcare. În ultimii ani nu s-a mai mers pe linia ca dirigintele să respecte un rețetar, ci pe ideea de a face din activitățile inițiate cu elevii un act de creație pedagogică, în funcție de realitatea clasei. Dirigintele, prin modalități specifice, transmite elevilor o experiență de viață. Nu are nevoie de multă bibliografie sau de referate ; cu acestea se supraîncarcă elevii, iar munca educativă e sărăcită de substanță pedagogică.

Trebuie îmbunătățită modalitatea de comunicare, aici e cheia relației profesor-elev. Să realizăm permanent un dialog, un schimb de opinii între noi și elevii pe care îi conducem. Putem problematiza faptele de viață, să ajungem prin descoperire la adevăr, să analizăm diverse modele, să facem studiu de caz împreună cu elevii, să ieșim cu ei dintre pereții clasei. Să nu le dăm numai modelul ideal, ci să-l găsească ei prin problematizare, prin cercetare nemijlocită a vieții. Este economicos să folosim materialele de viață transmise pe diverse canale, de exemplu, emisiunile de teatru-dezbatere, care pun probleme de maxim interes.

Fiind o verigă în ansamblul muncii educative, munca dirigintelui trebuie corelată cu a celorlalți factori. Este nevoie ca dirigintele să se întrunească cu clasa, să discute criterii, să se stabilească exigențe pentru toți, perspective, care nu se pot face nici la geografie, nici la istorie sau altă disciplină. Profesorului-diriginte i se cere pentru aceasta flexibilitate, creativitate, înțelegere și audiență pentru problemele clasei, ale fiecărui elev.

Conlucrare strînsă între școală și familie

Directorul trebuie să îndrume munca diriginților — e de acord prof. S. FLORIAN — dar directorul are sarcini atît de multiple : să fie specialist la toate obiectele, și bun organizator, și administrator. Peste tot este chemat, la ședințe, simpozioane etc. Directorul ar trebui să se ocupe numai de procesul instructiv-educativ, pentru care să fie tras la răspundere. Îndrumarea diriginților, în vederea muncii educative cu elevii lor, trebuie să se desfășoare și în afară de asistența directorului la ore. Am văzut că unii profesori-diriginți orientează discuțiile pe făgașul specialității lor (chimie, geografie, fizică etc.). Aici trebuie să intervină îndrumarea pedagogică a directorului, pentru a nu se închista munca de educație, dar nici să alunece spre festivism. Și munca dirigintelui pretinde să fie modernizată, nu numai celelalte discipline. Trebuie să renunțăm la vechile tipare. Să nu se mai repete an de an aceleași teme, să lucrăm în mod creator cu sufletul copilului, în cadrul unor relații de la suflet la suflet. Trebuie să ne gîndim la o nouă manieră de muncă educativă. Aș zice să discutăm cu copiii liber despre cărți cu conținut social-politic, cum este „Șocul viitorului" de pildă, pentru că ei între ei discută despre lucrări cu o astfel de problematică. Dar au ei suficient discernămînt să înțeleagă ce e bun și ce nu e într-o astfel de lucrare ?

Să punem în discuție un film care-i pasionează. Nu ne-a oprit nimeni s-o facem, dar a trebuit să respectăm tipicul : trei ore de educație sanitară, două ore cu conținut etic, două ore despre circulație ș.a. Ar trebui să avem latitudinea să folosim o suită de ore, plecînd de la o situație reală a clasei. Să începem cu o excursie, pe marginea căreia să brodăm discuții despre frămîntările lor, pînă la intimitățile cele mai delicate. Putem discuta, după caz, cu fetele separat, cu băieții separat.

Cel mai greu lucru pentru diriginte este realizarea unor *relații strînse cu familia elevilor*, mai ales în ce privește orientarea lor școlară și profesională. Noi depunem toate eforturile să-i îndrumăm cît mai judicios spre un liceu sau altul ; dar foarte mulți părinți refuză să ia în considerație recomandările școlii și-și trimit copiii unde vor ei. Astfel, foarte mulți elevi cu mai puține posibilități s-au dus la licee real-umaniste, unde au avut rezultate nesatisfăcătoare. Munca de lămurire a părinților trebuie începută cît mai devreme, chiar din clasele mici. Nu sînt de acord cu acele emisiuni de televiziune, în care dirigintele este mereu criticat pentru faptele unor elevi. Școala are o răspundere mare, dar nu totală. Răspunde solidar cu părinții în fața societății, dar cu condiția ca familia să vină alături de școală, să conlucreze împreună.

Prof. E. BĂLAȘA : Urmăresc îndeaproape problemele de educație în școala pe care o conduc. În școala mea este o tînără diriginte, foarte bine pregătită în specialitatea ei, care a înregistrat un eșec la anul I, intrînd în relații încordate cu elevii și părinții. Le-am explicat elevilor că diferența de generație între ei și diriginta lor nu e mare și poate foarte bine să se apropie, să se înțeleagă. În schimb, o altă diriginte mi-a oferit o surpriză plăcută : a pus în discuție cu elevii un film pe care-l văzuseră cu toții. Mă așteptam să asist la confruntări vii de păreri, dar un elev a spus : „Vă rugăm să ne lăsați libertatea să tragem învățămintele singuri, întrucît filmul pune niște probleme atît de delicate, care privesc sentimentele și interpretarea fiecăruia". Credeam că diriginta va rămîne descumpănită, dar a răspuns : „Și părerea mea este aceeași, dar dacă veți dori să reluăm vreodată discuția, în plen sau individual, voi fi bucuroasă". Diriginta a cerut elevilor să propună ei cum să continue ora și, ca urmare, ei au ridicat probleme stringente ale colectivului lor. Întrucît în liceul nostru avem și elevi de vîrstă pînă la 20—21 ani, se pune foarte acut îndrumarea relațiilor între fete și băieți. Avem cazuri de relații deja stabilite, pe care căutăm să le îndrumăm spre niște căsnicii reușite. În această direcție am reușit numai prin discuții deschise.

Munca dirigintelui — verigă de bază în procesul educației moral-politice

Conf. dr. S. NĂSTĂSESCU insistă să se precizeze, în încheiere : e necesară sau nu ora de dirigenție, atît în gimnaziu, cît și în liceu, oricare i-ar fi profilul ? Care ar trebui să fie esența acesteia ? Părerea mea este că ora de dirigenție e necesară și că trebuie concepută într-o perspectivă foarte largă. Nu numai în rezolvarea unor cazuri, ci pentru a se pune bazele unei pregătiri politico-ideologice și etice temeinice a elevilor. Codul eticii și echității socialiste, care stă la baza educației oamenilor muncii din țara noastră, trebuie să fie transpus din punct de vedere pedagogic pentru toată perioada de școlarizare și să constituie coloana vertebrală a activității politico-educative în general și a orelor de dirigenție în particular. La ora de dirigenție să le arătăm nu numai ce e cinstea, caracterul, ci cum se formează și se educă acestea. Dacă reușim să le cultivăm trăsăturile morale pînă în pragul adolescenței, punem bazele unei solide educații politice la elevii mari. Alături de convingeri, trebuie să le cultivăm sentimente puternice. Elevii noștri trebuie învățați să iubească, să se dăruiască cu adevărat colectivului.

În spiritul indicației date de partid privind perfecționarea pregătirii psiho-pedagogice a profesorilor, aceasta trebuie să vizeze și directorii și inspectorii. Această perfecționare trebuie să fie atît teoretică (nu se mai poate fără cunoașterea psihologiei, sociologiei, pedagogiei), cît și practică, înarmînd pe profesori cu instrumente de lucru (de cercetare științifică). Este necesar să se organizeze în fiecare școală un laborator al muncii dirigintelui (cu teste, instrumente diferite, fișe și alte documente care să prezinte continuitatea experienței). Aș propune chiar să se meargă pînă la înființarea în universitate a unor cursuri serale sau fără frecvență pentru pregătirea diriginților, directorilor și inspectorilor. În lumina principiilor științei conducerii în învățămînt, componenta politico-ideologică și pedagogică trebuie să fie preponderentă, să fundamenteze întreaga activitate instructiv-educativă din școală.

Perfecționarea procesului de învățămînt

CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PERMANENTE — O TRANSFORMARE NECESARĂ*

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Ideea de educație permanentă nu este nouă. Platon (428—348 î.e.n.) era preocupat în operele sale *Menon* și *Republica* de legătura organică dintre calitatea educației și calitatea vieții sociale, dintre filozofia educației și filozofia politică în scopul de a promova „un stat sănătos, o cetate morală, o societate pedagogică" [1], J. J. Rousseau (1712—1778) sau J. W. Goethe (1749—1832) au afirmat și susținut principiul continuității educației.

I. *Conceptul de educație permanentă; de la ideea filozofică la principiul aplicat.* Timp de secole educația permanentă a constituit un principiu sau un ideal preconizat de către unii filozofi. Sub influența evoluției sociale și științifice rapide a lumii contemporane el devine un principiu aplicat și o realitate socio-educațională. Or, dificultățile, ca și adevăratele probleme devin evidente odată cu aplicarea, iar traducerea sub formă de sistem educațional generalizat a principiului educației permanente trebuie să țină seamă în fiecare țară de tradițiile culturale și de perspectivele socio-economice, de condițiile demografice și de nivelul cultural-pedagogic al comunității.

Dacă ideea educației permanente începe să figureze în documentele de politică școlară ale unor țări, printre ele figurînd și România care a înscris principiul educației permanente în rîndul normelor de bază care reorientează acțiunea de perfecționare a învățămîntului [2], accepțiunile atribuite acestei categorii pedagogice sînt diferite. A existat și există încă tendința reducerii educației permanente la educația adulților sau la una dintre componentele acesteia, și anume educația profesională [3]. Prin raportare la accepțiunea largă și din ce în ce mai des folosită

* Articolul nu angajează UNESCO-ul unde autorul lucrează.

[1] M. Debesse, G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, Paris, 1969, tome I, p. 92.

[2] Vezi de ex.: *„Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973*, Editura politică, București, 1973, p. 32; Council of Europe, Permanent Education, Strasbourg, 1970.

[3] Cf. Rapport Edgar Faure, *Apprendre à être*, Fayard—UNESCO, 1972, pag. 133, 162 și 163; vezi și R. Davé, *Life Long Education and School Curriculum*, UIE, Hamburg, 1973, p. 13.

a conceptului de „educație permanentă" educația adulților reprezintă numai o expresie a continuității educației și un nivel educațional de reconsiderat în contextul educației permanente și în funcție de toate celelalte niveluri educaționale. La rîndu-i, educația recurentă constituie numai o formulă educativă sau „o strategie pentru o formație continuă" [4]. Există, de asemenea, reticențe sau confuzii cu privire la instituirea educației permanente ca principiu capabil să orienteze și să genereze o restructurare profundă și eficace a sistemelor educative, deci a tuturor nivelurilor și structurilor și a articulațiilor dintre ele, a ansamblului obiectivelor educaționale și a conținuturilor, a diferitelor forme de activitate școlară și extrașcolară, a relațiilor dintre instituțiile de învățămînt și comunitatea locală etc.

În același timp, ideea că învățămîntul școlar și universitar nu reprezintă decît o *fază inițială* a educației își face totuși loc, favorizînd astfel asimilarea și aplicarea principiului permanenței educației. Învățămîntul reorientat în perspectiva educației permanente nu poate pretinde a fi nici unica etapă cu funcție formativă în viața individului și nici instituția chemată să asigure elevilor sau studenților o cultură determinată și evaluată într-o manieră rigidă. Ambiția unor specialiști, a unor catedre sau a unor instituții de a menține nemodificate anumite conținuturi sau clasificări și de a viza prin examinări sau cursuri în primul rînd fidelitatea reproducerii manualelor și cantitatea cunoștințelor și nu capacitățile, atitudinile și aptitudinile constituie, în mod evident, un anacronism și un obstacol în calea democratizării educației și a sporirii rolului ei în dezvoltarea socială. Studiile comparative socio-pedagogice demonstrează existența unei relații directe și importante între calitatea educației, în sens mai limitat între calitatea obiectivelor, a conținuturilor, a metodelor de predare-învățare și a evaluării și randamentul activității socio-economice a indivizilor.

Restructurarea instituțiilor de învățămînt în lumina principiului permanenței educației nu poate conduce și nu trebuie să conducă la diminuarea rolului școlii în pregătirea tineretului pentru viață și pentru educație și autoeducație continuă. În numele tezei că „educația înseamnă viață și viața înseamnă aplicare și învățare continuă" s-a ajuns uneori la „diluarea" educației școlare, altfel spus, la o activitate agreabilă, dar incapabilă de a identifica și mobiliza resursele tinerilor și de a-i pregăti pentru asumarea răspunderilor care le revin în societatea contemporană, printre ele figurînd și formarea interesului pentru autoeducația continuă, a respectului față de sine și de alții. Rolul învățămîntului reorientat în perspectiva educației permanente *se modifică, dar nu se diminuează.* Pregătirea tineretului pentru educație și autoeducație continuă, ca agent și ca beneficiar al schimbărilor, reprezintă o sarcină mai complexă decît transmiterea unei culturi generale precis determinată și organizată pe domenii și, apoi, pregătirea pentru o anumită profesiune. Ca factori importanți și cu rol specific în realizarea unui proces unic și continuu — educația permanentă — școala și universitatea trebuie să mențină o largă deschidere spre toate resursele educaționale ale comunității, să sistematizeze și să valorifice contribuțiile altor factori și să participe efectiv la perfecționarea culturii pedagogice a societății, îndeosebi a sectoarelor angajate în mod direct în realizarea educației. În perspectiva unei educații care devine permanentă, școala — generală, secundară sau post-secundară — nu-și poate elabora obiectivele și conținuturile propriei activități, ignorînd contribuțiile educaționale din ce în ce mai importante ale radio-ului și televiziunii, ale activităților turistice, sportive și sanitare, ale familiei și ale comunității locale etc. În același timp, instituțiile de învățămînt trebuie să-și îndeplinească integral și cu deplină competență funcțiile specifice care le revin în transformarea educației permanente într-o realitate socio-pedagogică. Cultivarea interesului tinerilor și adulților pentru

[4] Vezi de ex.: CERI, *L'éducation recurrente : une strategie pour une formation continue*, OCDE, 1973.

autoinstrucția și autoeducația continuă, transmiterea metodelor de învățare și aplicare a cunoștințelor, identificarea și stimularea talentelor în diferite domenii de activitate, cultivarea spiritului critic, a responsabilității și a altor atitudini esențiale pentru participarea activă la viața socială devin funcții prioritare ale instituțiilor de învățămînt înscrise în contextul educației permanente.

Transformarea „dreptului la educație permanentă" într-o realitate socio-educațională sau într-un sistem național complet, diversificat și suplu presupune transformări profunde și strategii adecvate, solicitînd atît resursele materiale, cît și pe cele științifice și morale ale societății angajate în această transformare. Norme ca cele enunțate mai sus, norme care dispun de o anumită frecvență în publicațiile pedagogice internaționale și naționale, își vădesc semnificațiile și incidențele (psihologice, sociale, politice, financiare etc.), cînd încep să fie realmente aplicate. Pretutindeni unde principiul educației permanente începe să acționeze, programele și manualele școlare sau cursurile universitare, sistemul de formare a cadrelor didactice, cultura psihopedagogică a educatorilor, arhitectura școlară sau universitară își vădesc carențele și reclamă transformări. Criticile vizează de regulă conținutul învățămîntului și ele sînt insistente chiar în țările unde reforma „curriculum-ului" (obiective + conținuturi + metode + examinare) a înregistrat progrese și se bazează pe achizițiile cercetării psihopedagogice. Astfel, în lucrarea „Confronting Curriculum Reform" elaborată sub conducerea cunoscutului specialist american Elliot Eisner, se compară la un moment dat rămînerea în urmă a școlii în raport cu exigențele vieții, cu situația unui om care murise, fără să știe totuși că decedase, continuînd să acționeze ca și cum ar fi fost încă viu[5]. Metafora la care recurge autorul conține o exagerare, dar semnalează cu insistență un adevăr și un imperativ — trebuința transformării învățămîntului. Și acest imperativ îi privește pe toți oamenii, fiindcă toți sînt mai mult sau mai puțin produsul școlii, fiindcă durata și rolul acesteia crește și fiindcă mediul social evoluează mai rapid decît sistemul educațional.

Studiul de față se concentrează spre incidențele educației permanente asupra obiectivelor și conținuturilor învățămîntului școlar și, în acest scop, pleacă de la o enumerare a caracteristicilor educației permanente[6].

1. Educația permanentă este *continuă*, identificîndu-se cu existența individului, debutul ei putînd fi marcat în faza prenatală de măsurile sanitare preventive și de educarea mamei. Permanența educației în timp aduce un răspuns atît exigențelor de ordin subiectiv, permițînd individului să se adapteze, să se exprime și să-și îndeplinească misiunile socio-culturale, cît și celor de ordin obiectiv, generate de accelerarea ritmurilor dezvoltării științei, tehnologiei, vieții sociale etc. Educația continuă are o funcție preventivă și anticipativă, pregătind tinerii și adulții pentru efectuarea și dominarea schimbărilor și dîndu-le de-a lungul întregii lor vieți sentimentul că sînt bine orientați, utili și eficienți.

2. Educația permanentă este *adaptabilă și adaptată*, în sensul că dispune de structuri, conținuturi și metode diversificate și suple, capabile să satisfacă integral cererea de educație exprimată de diferitele vîrste sau categorii sociale.

3. Educația permanentă este *globală sau multilaterală* în raport cu aspirațiile fundamentale ale personalității și cu domeniile prioritare ale vieții sociale,

---

[5] Elliot W. Eisner (Ed), *Confronting Curriculum Reform*, Little, Brown and Company, Boston, 1971, p. 203.

[6] Vezi de ex. : Council of Europe, *Permanent Education*, Strasbourg, 1970 ; R. Davé, *op. cit.* ; UNESCO, *L'éducation en devenir*, Les Presses de l'Unesco, Paris, 1975, p. 175 ; Conseil de l'Europe, *Education permanente*, Fondements d'une politique éducative intégrée, Strasbourg, 1971 ; Conseil de l'Europe, *Education permanente — facteur de mutation du système d'enseignement actuel*, Strassbourg, 1969 ; Jean Capelle, *Evolution de l'éducation permanente en France*, Conseil de l'Europe, 1963 ; Ettore Gelpi, *Scuola senza cattedra*, Ferro Edizioni, Milano, 1969 ; L. Țopa *Sociologia educației permanente*, Ed. șt., Buc. 1973 ; *Programmed Learning and Educational Technology*, Education Permanente, Special issue, vol. 12, 1975.

organizîndu-se în perspectiva unui sistem de finalităţi educaţionale (sintetizate uneori prin formula „apprendre à être et à devenir") şi diferenţiindu-se în timp în funcţie de interesele cultural-ştiinţifice ale individului şi de dinamica profesiunii sau a profesiunilor sale.

4. Educaţia permanentă exercită o *funcţie de integrare* a tuturor fazelor şi formelor educative care intervin în viaţa individului, a tradiţiilor şi a perspectivelor, a valorilor cultural-artistice ale trecutului, prezentului şi viitorului care intervin în formarea lui şi a resurselor spirituale ale persoanei. Prin identificarea şi organizarea resurselor spirituale şi prin sublinierea *unicităţii persoanei*, educaţia permanentă serveşte o cauză care este a fiecărui om : aceea de a-şi identifica şi afirma eul, asigurînd în propria-i viaţă o anumită continuitate în schimbarea, deseori precipitată, impusă de dezvoltarea socială contemporană.

5. Educaţia permanentă asigură o *deschidere a tineretului şi a adulţilor spre problematica lumii contemporane*, cultivînd ideile şi calităţile morale necesare colaborării dintre popoare, promovării păcii şi unor relaţii economice şi politice democratice şi echitabile.

Concepută ca un proces continuu în timp şi în spaţiu, educaţia permanentă apare ca un subsistem fundamental al societăţii contemporane şi ca *o expresie pertinentă a democratizării vieţii sociale.*

II. *Incidenţe ale educaţiei permanente asupra obiectivelor învăţămîntului şcolar.* Experienţa operaţională a UNESCO-ului, ca şi studiile comparative[7] pun în lumină faptul că rareori conţinutul învăţămîntului a fost abordat ca ansamblu, în numele unui sistem de criterii bine definite şi acceptate de toţi factorii şi specialiştii angajaţi în elaborarea planurilor, a programelor şi manualelor şcolare. Încă mai puţin frecventă este abordarea ansamblului conţinuturilor învăţămîntului în contextul educaţiei permanente cu acceptarea tuturor consecinţelor care decurg dintr-o astfel de abordare.

Se poate aprecia totuşi că s-a realizat o sensibilizare a factorilor de decizie şi a unor categorii sociale faţă de ideea de educaţie permanentă şi de problematica reformei „curriculum-ului" ; s-au iniţiat, în diferite ţări, cercetări experimentale şi unităţi-pilot promiţătoare prin rezultatele lor ; prinde viaţă o relaţie de tip nou, între cercetarea pedagogică şi decizia în materie de învăţămînt : în acest sens este semnificativ faptul că majoritatea ţărilor şi-au constituit sau îşi constituie, fie institute naţionale de cercetare a învăţămîntului, fie centre naţionale de dezvoltare a „curriculum-ului", concepute ca unităţi cu prezenţă permanentă în transformarea educaţiei.

Toate aceste încercări, eforturi şi rezultate au subliniat necesitatea unei *restructurări profunde, coerente şi cuprinzătoare a sistemelor educaţionale.* În acelaşi timp, ideea că o astfel de reformă eficientă a unui subsistem social esenţial, complex, cu legităţi şi incidenţe dificil de sesizat şi anticipat, presupune o *abordare globală şi o metodologie adecvată* se răspîndeşte, devenind o convingere şi un principiu aplicat. În promovarea acestei metodologii a reformei educaţiei, ca ansamblu de criterii şi metode adaptabile şi aplicabile în situaţii foarte diferite, un rol important l-au jucat încercările şi erorile, dificultăţile şi eşecurile. Factorii de decizie, cercetătorii şi educatorii au avut ocazia, în ultimele decenii, să urmărească destinul unor acţiuni inovatoare care au ignorat corelaţiile dintre componentele sistemului de învăţămînt sau, în alte cazuri, interesele şi posibilităţile copiilor. Specialiştii au evaluat şi cunosc ponderea activităţii cadrelor didactice în transformarea educaţiei, dar ştiu, în acelaşi timp, că sistemul de formare a educatorilor se determină în funcţie de obiectivele, de conţinuturile şi de tehnologia didactică şi nu în mod independent de aceşti parametri sau pe baza unor structuri universitare tradiţionale. Specialiştii — cercetători sau administratori ai învăţămîntului — sînt din ce în ce mai preocupaţi de cunoaşterea şi de aplicarea acestei metodologii globale şi coerente a transformării educaţiei, în funcţie de obiectivele socio-economice ale societăţii şi de evitarea unor erori care, produse la scară naţională, pot provoca serioase perturbaţii în dezvoltarea socială.

---

[7] UNESCO, *Les contenus de l'enseignement dans la perspective de l'éducation permanente*, Document de travail, Paris, 1975 ; D. Allen and J. Hecht, *Controversies in Education*, Saunders Company, Philadelphia — London — Toronto, 1974.

CONTRIBUŢII LA STANDARDIZAREA EVALUĂRII PROGRESULUI ŞCOLAR

Dr. ing. N. CERCHEZ, prof. CATINCA CERCHEZ

1. *Introducere.* 1.1. Evaluarea progresului şcolar prin sistemul de notare are o veche tradiţie [5, p. 56]. Năzuinţa de a spori eficienţa socială a omului a dezvăluit însă numeroase şi variate carenţe ale sistemului existent [5, p. 10—18]. Observaţiile critice cu privire la examinare-notare sînt numeroase atît în alte ţări [6, p. 155—160], cît şi la noi [4, p. 38—40]. În planul practicii şcolare consecinţele privesc atît afirmarea individualităţii [8, p. 357—358], cît şi resursele materiale ale perfecţionării muncii.

Sînt cunoscute eforturile care se fac pentru depăşirea neajunsurilor şi pentru perfectarea instrumentelor de măsură [2, p. 19—32], de analiză a observaţiilor [1], de definire a valorii personalităţii şi de determinare a efectului pe care-l are actul didactic [6, p. 148—203].

1.2. Obiectivul de bază al studiului întreprins este dat de elaborarea unor metode de sondaj şi analiză statistică, aplicabile în docimologie, în vederea determinării randamentului didactic. Potrivit scopului propus, s-au verificat în practica didactică valoarea şi limitele de aplicare a soluţiei adoptate, considerînd obiecţiile ridicate în asemenea ocazii [7, p. 30—33].

2. *Metoda de cercetare.* 2.1. Condiţii generale de experimentare. Experimentul s-a desfăşurat în anii 1971—1975 în Liceul agricol din Podu-Iloaiei, jud. Iaşi. El a cuprins întregul efectiv de elevi ai şcolii, care a oscilat, de la un an la altul, în jurul a 500.

Anual a fost testat gradul de pregătire de două ori : la începutul trimestrului II, după 2 săptămîni de realizare a învăţămîntului, şi la începutul trimestrului III, de asemenea, după 2 săptămîni de şcoală. Materia supusă testării s-a referit la volumul şi structura programelor şcolare, planificată pentru 7—8 săptămîni dinaintea testării.

Cu excepţia educaţiei fizice, au fost cuprinse în control toate celelalte catedre *. Datele se vor referi numai la 10 catedre, anume acelea care au prezentat o situaţie particularizată printr-o oarecare caracteristică. Au fost analizate în total 2162 lucrări scrise, anual pe fiecare catedră revenind cîte 36 elevi, mai mult de 100 pe ansamblul experimentului.

Au fost diferenţiate două variante : prima (martor), în cadrul căreia s-a practicat un sistem obişnuit de notare, zis notare liberă ; a doua (varianta optimă), care a folosit un sistem de standardizare a notării.

2.2. Modul de lucru s-a bazat pe lucrările scrise, folosind chestionarul test deschis. Au fost deosebite, în experimentul dat, mai multe etape în realizarea evaluării progresului şcolar.

Testul de cunoştinţe pentru fiecare catedră a fost elaborat după tehnicile obişnuite [3, p. 33—38]. El a cuprins 5 întrebări, cu un conţinut precis al răspunsului, durata maximă de expunere a acestuia fiind de 3—4 minute.

Au fost elaborate două standarde de bază : unul pentru răspunsuri şi altul pentru scara de notare. Primul standard constă, în esenţă, dintr-o lucrare scrisă model, alcătuită de profesor, în care ideile corespunzătoare fiecărui răspuns au fost expuse în mod pregnant. Al doilea standard a constat din fracţionarea notei 10 în şase părţi. Un punct a fost atribuit, de regulă, pentru ţinuta lucrării : ortografie, punctuaţie, stil, ordonarea ideilor etc. Restul de nouă puncte a fost repartizat pe cele cinci răspunsuri, în funcţie de însemnătatea, complexitatea şi dificultatea problemei.

---

* Catedră : obligaţia de predare a unui profesor, care, de regulă, în anii de experiment, a avut o structură omogenă.

Evaluarea răspunsurilor fiecărei lucrări s-a făcut de 2—3 profesori. Pentru a elimina o interacțiune determinată de influențe reciproce, lucrările scrise au fost închise și codificate, codul fiind altul pentru fiecare profesor și cunoscut numai de coordonatorul acțiunii. În mod obișnuit, corectarea lucrărilor s-a realizat de un profesor străin și de profesorul titular. În cazuri speciale, cum ar fi discrepanța mare între cele două sisteme de notare, a fost folosit pentru corectare și un al treilea profesor.

Lucrările scrise au fost apreciate atît prin notarea liberă, cît și pe bază de standarde.

Analiza rezultatelor s-a făcut la două nivele : pe baza observației directe și printr-o analiză statistico-matematică. Observațiile directe s-au obținut prin centralizarea notelor de la diverse corectări. În cazul cînd au fost folosiți trei profesori, nota admisă a fost cea care a coincis cel puțin în două cazuri, sau cea mijlocie, cînd nu au fost coincidențe.

2.3. Analiza observațiilor s-a bazat pe centralizatoarele de note. Pentru fiecare variantă au fost determinate, prin metode adecvate (1), frecvențele notelor în cîmpul de variație, caracteristic fiecărei catedre, trasînd curbele de distribuire a valorilor randamentului didactic. Au fost determinați indicii statistici ai cîmpului de variație : — media aritmetică, s — abaterea standard a cîmpului de variație și s% — coeficientul Pearson, sau coeficientul de variație. Au fost stabiliți indicii definitorii minimali ai randamentului didactic. Aceștia sînt următorii : procentul de informație asimilată de elevi față de nivelul maximal al programei școlare (K), limitele de variație ale punctajului (L) și procentul elevilor cu nivel de pregătire sub limita promovabilității (N).

3. *Rezultatele cercetării.* 3.1. Distribuirea valorilor randamentului didactic, în cei patru ani de experimentare, așa cum se vede în figura 1, a căpătat o configurație specifică pentru fiecare catedră în parte.

În general se observă că notele extreme au o frecvență mai scăzută. Notele centrale au o frecvență mai ridicată, ceea ce dă curbelor un caracter mai mult sau mai puțin boltit. Distribuțiile sînt asimetrice în cele mai dese cazuri, curbele fiind platicurtice. Scara de notare folosită este diferită de la o catedră la alta. Catedrele X și VIII au folosit scara de la 10-1, în timp ce catedra II și mai ales III au folosit scări mult mai restrînse.

Curbele obținute prin cele două sisteme de notare coincid aproximativ în 9 din cele 10 cazuri. Numai la catedra I sînt diferențe mari între notarea liberă și notarea standard.

Catedra I demonstrează situația unui profesor care nu mînuiește sistemul de notare corespunzător normelor docimologice. El a acordat note fără o acoperire reală în pregătirea elevilor. Este cazul tipic al iresponsabilității față de actul didactic. Standardizarea notării a scos în evidență că, de fapt, nivelul de cunoștințe la elevi este mult mai scăzut : unii elevi erau lipsiți de cunoștințele de bază și foarte puțini (1—2%) aveau nivelul de cunoștințe peste limita promovabilității, cea mai frecventă notă fiind doi.

O situație complet diferită de a primei catedre constatăm la catedra III. Aici se suprapune, aproape, traseul celor două curbe, demonstrînd o concordanță bună între sistemul de notare liberă și notarea standardizată. Scara de notare a variat între 3 și 9, notele cu cea mai ridicată frecvență dovedindu-se 5 și 6. O astfel de distribuție, în ciuda unei ridicate frecvențe a mediocrității, dovedește o deosebită răspundere în mînuirea sistemului de notare. Evidența școlară are un corespondent real în pregătirea elevilor.

La aceleași constatări ne duce și examinarea curbelor celorlalte catedre. Este evidentă o tendință de deplasare spre stînga a curbelor obținute prin standardizarea sistemului de notare, explicabilă prin rigurozitatea metodei la catedrele II și IV. La celelalte catedre atît scara de notare, cît și întinderea amplitudinii, ca și frecvența diferitelor note sînt similare la ambele sisteme de notare.

3.2. Caracterizarea statistică a rezultatelor obținute în determinarea randamentului didactic, care este redată în tabelul 1, dezvăluie o serie de aspecte noi.

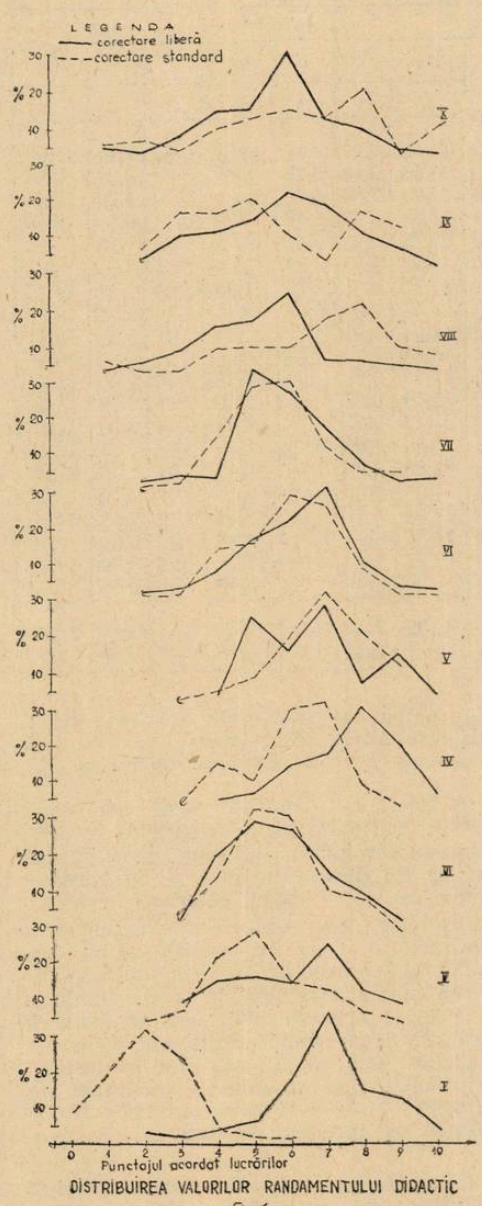

LEGENDA
corectare liberă
corectare standard
%
Punctajul acordat lucrărilor
DISTRIBUIREA VALORILOR RANDAMENTULUI DIDACTIC

Fig. 1

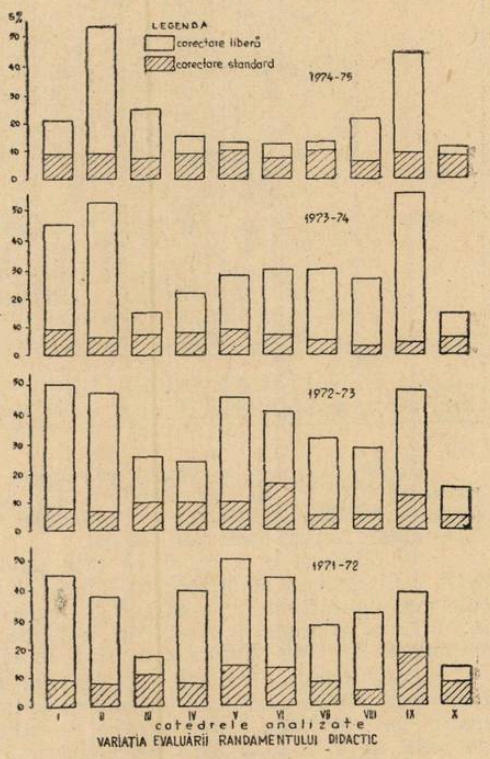

LEGENDA
corectare liberă
corectare standard
1974-75
1973-74
1972-73
1971-72
catedrele analizate
VARIAȚIA EVALUĂRII RANDAMENTULUI DIDACTIC

Fig. 2

Tabelul 1

Catedra nr.	Variante	Indicii statistici în anii											
		1972			1972			1974			1975		
		$\bar{x}$	s	s%	$\bar{x}$	s	s%	$\bar{x}$	s	s%	$\bar{x}$	s	s%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
I	N. L.	7,11	3,12	43,88	8,21	4,10	49,93	6,97	3,18	45,62	5,31	1,12	21,09
	N. St.	2,11	0,18	8,53	4,31	0,36	8,55	3,18	0,28	8,80	3,76	0,37	9,84
II	N. L.	6,84	2,63	38,45	6,73	3,18	47,25	7,64	4,11	53,79	7,10	3,76	52,95
	N. St.	4,35	0,36	8,27	5,24	0,41	7,82	5,53	0,40	7,23	6,14	0,56	9,10
III	N. L.	6,42	1,12	17,44	6,71	1,73	25,78	6,63	0,98	14,78	6,01	1,56	25,95
	N. St.	6,01	0,72	11,98	6,13	0,61	9,95	5,92	0,34	5,74	5,81	0,51	8,77
IV	N. L.	8,13	3,31	40,71	8,54	2,11	24,70	8,01	1,75	21,84	8,35	1,23	14,73
	N. St.	6,13	0,49	7,99	6,81	0,72	10,57	7 62	0,67	8,79	8,56	0,76	8,87
V	N. L.	8,14	4,12	50,61	8,52	3,91	46,24	7,61	2,11	27,72	7,21	0,96	13,31
	N. St.	6,94	0,96	13,83	7,02	0,94	10,54	7,23	0,67	9,26	6,20	0,68	10,96
VI	N. L.	7,13	3,11	43,61	7,24	3,00	41,43	6,74	2,06	30,56	7,00	0,90	12,85
	N. St.	6,43	0,86	13,37	6,73	0,39	5,79	6,87	0,46	6,69	7,11	0,63	8,86
VII	N. L.	5,93	1,67	28,16	6,71	2,13	31,77	6,97	3,11	30,27	6,14	0,79	12,86
	N. St.	5,01	0,42	8,38	5,84	0,31	5,30	7,06	0,29	4,10	5,98	0,61	10,20
VIII	N. L.	4,47	1,46	32,66	4,17	1,63	39,08	6,89	1,89	27,43	7,02	1,48	21,08
	N. St.	5,91	0,29	4,90	6,18	0,27	4,36	7,01	0,19	2,71	6,96	0,49	7,04
IX	N. L.	6,42	3,18	49,53	6,13	2,92	47,63	7,21	0,12	57,14	7,13	3,18	44,66
	N. St.	4,21	0,76	18,05	5,84	0,69	11,81	6,59	0,32	4,85	7,20	0,69	9,59
X	N. L.	4,91	0,64	13,03	5,24	0,79	15,07	7,03	0,98	13,94	7,26	0,79	10,88
	N. St.	4,83	0,38	7,86	4,91	0,29	5,90	6,41	0,42	6,55	7,06	0,56	7,93
Media generală	N. L.	6,55	2,43	37,09	6,82	2,55	37,09	7,17	2,42	33,75	6,85	1,57	22,91
	N. St.	5,19	0,54	10,36	5,89	0,49	8,31	6,34	0,40	6,30	6,47	0,58	8,96

Media generală a tuturor catedrelor, pe patru ani, a fost de 6,75 în notarea liberă şi 5,97 în notarea standard. Pe ani, diferenţele între mediile celor două variante nu sînt cu mult prea deosebite. Cu toate acestea, dacă ne oprim la fiecare catedră, situaţia nu este aceeaşi.

Se observă, în general, că prin notarea liberă s-au obţinut medii mai mari decît prin notarea standardizată. Diferenţele sînt variabile de la o catedră la alta, cele mai mari fiind la catedra I. La aceasta s-au înregistrat diferenţe de 5 puncte în 1972, de aproape 4 puncte în 1973, de peste 3,5 puncte în 1974 şi de aproape 2 puncte în 1975. Diferenţele sînt mult mai mici în cazul celorlalte catedre.

Dacă analizăm indicii de variaţie ai notelor observăm că diferenţele sînt foarte mari între cele două sisteme de notare aproape la toate catedrele. La notarea liberă, variabilitatea a fost extrem de ridicată, coeficientul de variaţie luînd valori de peste 40% în mod frecvent. Chiar valoarea medie a lui s% la toate catedrele a fost de 37,09 în 1972 şi 1973, de 33,75 în 1974 şi 22,91 în 1975. Este evident că în realizarea mediilor pe catedră au fost luate în calcul valori mult mai disparate în cazul notării libere decît a celei standardizate. Valorile lui s% sînt mijlocii şi mici în cazul folosirii standardelor. Ca medii anuale pe ansamblul catedrelor s% a variat astfel : 10,36% în 1972, 8,31% 1973, 6,30% în 1974 şi 8,96% în 1975. Introducerea standardelor a limitat mult posibilitatea de apreciere eronată sau de evaluare subiectivă.

Figura 2 oferă o imagine mai sugestivă a oscilaţiilor coeficientului Pearson de la o catedră la alta şi de la un an la altul. Pot fi deosebite cîteva cazuri : catedre cu diferenţe ridicate între valorile coeficientului de variaţie şi, în general, constante în decursul anilor (I, II, IX) ; catedre cu diferenţe mari, însă neconstante, avînd tendinţă de diminuare a valorilor (V, VI, VIII) ; catedre cu diferenţe mici şi constante (III, X) ; catedre cu diferenţe mici dar neconstante, cu tendinţe

de diminuare a valorilor (IV, VII). Prima categorie de catedre s-a dovedit neinfluențabilă de măsurile de perfecționare adoptate. A doua și a patra categorie de catedre s-au dovedit sensibile la perfecționarea sistemului de notare. Ultima categorie nu poate reflecta astfel de aspecte, pentru că diferențele sînt neînsemnate între variația notării prin cele două sisteme adoptate.

3.3. Definirea randamentului didactic impune necesitatea unui număr minimal de indici. În tabelul 2 se află valorile determinate ale indicilor admiși.

Cantitatea de informație asimilată de elevi în raport cu programa școlară (K) a fost diferită atît de la un an la altul, cît și de la o catedră la alta și mai cu seamă în funcție de sistemul de notare.

Tabelul 2

Indicii definitorii ai randamentului didactic

Catedra nr.	Variante	Indicii randamentului didactic în anii:											
		1972			1973			1974			1975		
		K	L	N	K	L	N	K	L	N	K	L	N
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
I	N. L.	71,10	5—10	—	82,1	4—10	6,0	69,7	4—9	8,1	53,1	2—7	42,1
	N. L.	21,1	0—5	82,1	42,1	0—6	72,1	31,8	2—7	65,1	37,6	1—5	75,0
II	N. L.	68,4	4—8	31,2	67,3	3—9	12,0	76,4	4—9	16,1	71,0	4—9	2,0
	N. L.	43,5	2—7	62,5	52,4	2—7	72,1	55,3	2—9	43,1	61,4	3—8	18,1
III	N. L.	64,2	3—7	20,1	67,1	3—8	18,1	66,3	3—8	10,1	60,1	3—9	16,1
	N. L.	60,1	3—7	25,4	61,3	3—8	28,5	59,2	4—9	13,1	58,1	3—9	18,1
IV	N. L.	81,3	4—7	4,1	85,4	3—7	15,7	80,1	5—10	—	83,5	5—10	—
	N. L.	61,3	2—6	14,1	68,1	3—8	16,1	76,2	5—10	—	85,6	6—10	—
V	N. L.	81,4	5—10	—	85,2	5—9	—	76,1	4—9	18,3	72,1	5—10	—
	N. L.	69,4	3—7	18,1	70,2	3—9	14,1	72,3	4—9	12,1	62,0	4—9	13,1
VI	N. L.	71,3	2—8	22,7	72,4	3—9	23,9	67,9	3—9	20,3	70,0	5—10	—
	N. St.	64,3	2—9	32,9	67,3	3—9	30,1	68,7	3—9	21,7	71,1	5—10	—
VII	N. St.	59,3	2—8	10,3	67,1	2—8	13,7	69,7	2—10	12,1	41,4	3—9	12,0
	N. St.	50,1	2—8	29,4	58,4	0—9	22,1	70,6	4—9	16,7	59,8	3—9	9,0
VIII	N. St.	44,7	1—6	62,3	41,7	1—6	43,7	68,9	2—8	21,3	70,2	2—10	18,3
	N. St.	59,1	1—9	41,2	61,8	1—8	38,1	70,1	2—10	28,4	69,6	2—10	20,0
IX	N. St.	64,2	3—8	35,7	61,3	3—8	41,9	72,1	2—9	13,1	71,3	3—10	6,4
	N. St.	42,1	1—7	72,1	58,4	0—8	73,1	65,9	2—9	19,9	72,0	4—10	7,0
X	N. St.	49,1	1—5	70,1	52,4	1—7	18,9	70,3	2—7	16,1	72,6	4—10	2,0
	N. St	48,3	2—5	67,1	48,1	1—8	43,1	64,1	3—10	15,1	70,6	4—10	3,0
Media generală	N. St.	65,5	1—10	32,0	68,2	1—10	21,7	71,7	2—10	15,0	68,5	2—10	14,1
	N. St.	51,9	0—10	44,4	58,9	0—10	40,9	63,4	2—10	26,1	64,7	1—10	20,4

Se constată că efectivul de elevi considerat în experiment a asimilat, în cei patru ani, un volum de cunoștințe care reprezintă 63,6% față de cerințele maximale ale programei școlare. Mediile celor 10 catedre au oscilat de la 65,5% în 1971/1972 la 71,75% în 1973/1974, potrivit notării libere, și de la 51,93% în 1971/1972 la 64,78% în 1974/1975 potrivit notării standardizate.

Nivelul informației asimilate de elevi, în raport cu programa școlară, a oscilat, la catedra I, între 21,1% și 42,1%, iar la catedra IV între 61,3% și 85,6%. Celelalte catedre au o situație intermediară acestor extreme. Se poate remarca o creștere constantă de la un an la altul a nivelului informației asimilate de elevi, aproape la toate catedrele. În scară standardizată, rata medie a creșterii este de 3,21% pe an. Explicăm aceasta ca efect al acțiunii de determinare riguroasă a randamentului didactic.

Limitele de variație ale punctajului (L) în scara 10-0 în sistemul standardizat și 10-1 în sistemul notării libere demonstrează că, pe ansamblul școlii, a fost folosită întreaga scară de notare în primii doi ani și mai restrînsă în ultimii doi ani. Sînt diferențe evidente între catedre: la catedra I scara de punctaj a variat de la 0—5 în 1971/1972 și de la 1—5 în 1974/1975, în timp ce la catedra IV notarea a început cu scara 2-6 și a ajuns la scara 6-10. Celelalte catedre sînt cuprinse în interiorul acestor limite.

Ponderea elevilor cu un nivel de cunoștințe sub limita pragului de promovare este un indicator revelator, mai cu seamă în notarea standardizată. Pe ansamblul celor 10 catedre procentul de nepromovabili a descrescut de la 44,49% în 1971/1972 la 40,94% în 1973, la 26,1% în 1974 și la 20,4% în 1975. Unele catedre au ajuns să elimine complet nepromovabilitatea, asigurînd un nivel de cunoștințe peste pragul legal chiar și la cei mai slabi elevi. Cea mai rea situație se observă la catedra I, la care nepromovabilitatea reală a oscilat între 65,1% în 1973/1974 și 82,1% în 1971/1972. Cea mai bună situație se constată la catedra IV, la care nepromovabilitatea reală în primii doi ani a fost de 14—16%, ca în ultimii doi să fie zero. Situații apropiate de acestea se găsesc și la alte catedre.

4. *Concluzii.* Examinarea rezultatelor experimentale ridică unele probleme. Abordarea acestora, în perimetrul circumscris de datele analizate, poate avea o însemnătate efectivă.

4.1. Progresul școlar al elevilor, determinat de activitatea didactică, poate fi evaluat în mod riguros științific. Dezvoltarea actuală a științelor a dus la depășirea credinței că „produsul" muncii omului de la catedră este de nedefinit în termeni cantificabili. Din contră, experimentul întreprins, alături de numeroase altele [6, p. 22—29], demonstrează că și în acest domeniu s-a ajuns, așa cum prevăzuse Goethe, ca pe urma contemplării vii să meargă măsurătoarea, cu prudență, dar și cu încredere.

Efectul actului didactic are o cauzalitate complexă. Determinarea lui pe bază de măsurători capătă, în mod neîndoielnic, caracteristicile unui fenomen stochastic. Dar, în ansamblul interacțional, în cadrul căruia se edifică personalitatea elevului, rolul hotărîtor revine activității „omului de la catedră". Acțiunile aleatorii, care scapă controlului în formarea elevului, indiferent de natura lor — internă sau externă —, îndeplinesc doar roluri accidentale. Pentru elev, ca individ, acestea pot avea consecințe capitale. Dar randamentul didactic nu se definește ca produs al unui caz singular, al unui accident, și nici ca suma aritmetică a mai multor cazuri. Randamentul didactic constituie sinteza superioară, rezultanta coacțiunii intercorelate și dinamice a întregului complex de factori, puși în valoare de un profesor, și care acționează asupra unei colectivități anumite de elevi.

Studiul de față confirmă, în planul practicii, puterea de relevanță a eșantioanelor. Nu este necesară cuprinderea întregului colectiv de elevi pentru a determina randamentul didactic al unei catedre, după cum nu este necesară nici cuprinderea tuturor disciplinelor de învățămînt aflate în structura catedrei. Ceea ce s-ar cîștiga în precizia determinărilor, în asemenea caz, este nesemnificativ.

4.2. Definirea randamentului didactic se poate realiza prin metodele practice statistico-matematice. Se dovedesc utile caracteristicile distribuției punctajului, atît sub aspectul frecvențelor, cît și al indicilor statistici. Metode simple de analiză a variantei pot duce la determinarea gradului de semnificație statistică a datelor.

Studiul întreprins ilustrează că în definirea randamentului didactic se impun a fi luate în considerație mai multe aspecte și nu numai unul singur. În primul rînd se dovedește necesitatea cunoașterii curbei de frecvențe și a indicilor statistici elementari, în mod deosebit cum ar fi coeficientul de variație a punctajului obținut în evaluarea făcută de diferiți profesori. Apoi, sînt necesari indicii care să reflecte nivelul informației însușite de elevi în raport cu programa, amplitudinea și procentul elevilor cu nivel de cunoștințe sub limita promovabilității.

4.3. Aplicabilitatea standardizării notării este limitată la sfera restrînsă a activității de învățămînt.

Standardizarea notării poate exercita o influență pozitivă complexă asupra obiectivizării sistemului curent de notare a elevilor. Dar prin aceasta nu poate

încerca o substituire a notei, a sistemului existent de notare. Experienţa şcolii româneşti este prea bogată în exemple care atestă incontestabila valoare a funcţiilor multiple pe care le îndeplineşte notarea operativă, cu respectarea normelor docimologice, a pregătirii curente a elevilor. Orice progrese va înregistra tehnica, orice maşini se vor mai inventa, nimic nu va putea da amploarea formativă şi educativă pe care o are astăzi actul viu al evaluării responsabile prin note a pregătirii unei clase de elevi. În ciuda nenumăratelor obiecţii, justificate, neîndoielnic, care se aduc notei şi sistemului curent de notare, este greu de întrezărit o altă formă mai simplă, mai operativă şi în acelaşi timp, cu mai profunde efecte mobilizatoare, decît prezintă procedeele actuale de evaluare prin note. Standardizarea notării, departe de a încerca să-l substituie, vine ca un mijloc de perfectare a sistemului existent. Posibilitatea de a caracteriza amplu efectul actului didactic impune o sporire a responsabilităţii în oficierea acestuia de către cei chemaţi în acest scop. Apoi, impune o atitudine nouă în acordarea notelor, în valorificarea sistemului obişnuit de notare.

Standardizarea notării, în acelaşi timp, se dovedeşte a fi o metodă indispensabilă în desfăşurarea variatelor examene la care elevul, studentul şi oricare om al muncii este solicitat în epoca educaţiei permanente. Prin acest sistem se omogenizează cerinţele care se adresează celor examinaţi, creînd o bază obiectivă de echitate în realizarea examenului. Caracterul analitic al notării duce la sporirea relevanţei notei. Standardizarea devine lesnicioasă şi cu o ridicată operaţionalitate, putînd fi folosită în forme variate de examinare şi la oricare obiect de învăţămînt, armonizîndu-se, cu destulă elasticitate, particularităţilor de conţinut.

BIBLIOGRAFIE

1. Dumitrescu, Gh. T., *Metode şi tehnici matematice în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti, 1969.
2. Muster, D., *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice*, E.D.P., Bucureşti, 1970.
3. Muster, D., *Tehnica elaborării testelor docimologice*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1974.
4. Muster, D., Hazgan, A., Popescu, Pelaghia, *Metodologia examinării şi notării elevilor*, E.D.P., Bucureşti, 1969.
5. Pavelcu, V., *Principii de docimologie*, E.D.P., Bucureşti, 1968.
6. Planchard, Em., *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti, 1972.
7. Ştefănescu, C., Apostol, Violeta, *Cercetarea concretă a evaluării randamentului şcolar*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1974.
8. Todoran, D., *Individualitate şi educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1974.

MANUALUL, UN INSTRUMENT DE LUCRU ÎN ATENŢIA PERMANENTĂ A PROFESORULUI

Prof. ANTON ZEILER

În evoluţia învăţămîntului se disting perioade de relativă stabilitate ce alternează cu momente de frămîntări, de tranziţie. În sensul celor de mai sus, ne aflăm într-o etapă tranzitorie, de punere de acord a metodelor de formare a omului de mîine, cu cerinţele pe care i le va pune în faţă societatea, sau mai exact, în perioada de trecere de la învăţămîntul tradiţional, la unul adaptat condiţiilor de astăzi.

În acest context, apar instrumente noi de lucru, alături de cele consacrate, unul din cele din urmă fiind manualul, care continuă să-şi păstreze întreaga valabilitate. S-a creat, însă, o situaţie inedită în raportul profesor-manual-elev.

În ultimii doi ani au apărut manuale concepute într-un spirit diferit de acela în care au fost redactate în trecut, încît elevul şi profesorul de la catedră lucrează simultan cu două categorii de manuale : unele întocmite în concepţia tradiţională, altele, care promovează ideile novatoare ce au pătruns în învăţămîntul nostru. Mă refer la manualele de fizică ale claselor a VI-a şi a VII-a, dar mai ales la cele de chimie pentru clasa a VII-a şi a VIII-a (autori Cornelia Gheorghiu şi dr. Claudia Panait).

Se naşte o situaţie oarecum contradictorie : pe de o parte manuale de tip vechi, dar folosite în cadrul unor metode pentru care nu au fost concepute şi pe de alta, un număr — e drept redus încă —de manuale restructurate, care deşi constituie un ghid valoros, obligă profesorul practician la căutarea şi însuşirea unui nou stil de predare, la obişnuirea elevului cu o tehnică de lucru diferită cu manualul.

Voi insera cîteva reflecţii pe marginea acestor probleme.

*

Sînt cunoscute vechile manuale. Se caracterizează printr-o redactare concisă ce se străduieşte să redea cu un minimum de cuvinte un vast material informativ, constînd din date mai mult sau mai puţin esenţiale, clasificate, catalogate şi sistematizate, pregătite pentru o stocare cît mai lejeră în memoria elevilor. Ele contravin cel puţin sub două aspecte principiilor unei predări îmbunătăţite :

a) aceluia care reclamă reducerea volumului de informaţii, revizuirea cunoştinţelor neesenţiale şi nesemnificative ;

b) de accentuare a laturii formative a procesului de învăţămînt.

Profesorii de la catedră care folosesc manuale nerestructurate şi aceştia constituie majoritatea, se află aşadar în faţa unei dileme : cum să predea în spiritul cerinţelor actuale, după un manual conceput după vechiul sistem de predare şi implicit, cum poate fi făcut util elevului un manual care nu concordă — dacă nu e chiar în contradicţie — cu spiritul metodelor de lucru care îi sînt recomandate ? Ce atitudine va lua faţă de succesiunea, după formule stereotipe a unor serii de cunoştinţe şi date care îngreuiază sau împiedică (aparent) aplicarea metodelor active ?

Soluţia nu este greu de găsit, ea se află în respectarea celor două principii enunţate : accentuarea cunoştinţelor esenţiale şi aprofundarea acelora cu valenţe formative.

Se impune înainte de toate un studiu atent al fiecărei teme, al textului din manual, dar aceasta nu cu scopul unei reproduceri fidele a conţinutului, ci cu unul critic, de selectare a ideilor sau a noţiunilor de bază, lăsînd simpla înşirare de date pe plan secundar. Predarea nu va consta într-o reluare a textului din manual şi cu atît mai puţin în argumentarea datelor nesemnificative, din rezerva de informaţii a profesorului (respectiv din tratate), în tendinţa de etalonare a unei originalităţi greşit înţelese.

În funcţie de specificul temei şi de modul cum este tratată în manual se vor aplica soluţii convenabile. Dacă vrem să dezvoltăm creativitatea la elevi, trebuie ca noi, cadrele didactice, să dăm înainte de toate dovadă de creativitate. Esenţialul va fi suportul pe care va fi axată lecţia, pe el se va broda, antrenînd clasa la o gîndire activă, edificiu al cărui constructor sînt elevii. Prin „gîndire activă" mă refer fie la un efort pur intelectual propriu, fie la o gîndire aplicată asupra concretului, de pildă imaginarea şi efectuarea unei lucrări experimentale.

Dacă nu se pretează orice lecţie sau disciplină la executarea unor lucrări practice, stau la îndemînă alte modalităţi de activizare chiar în predarea după manualele vechi.

Voi ilustra cele de mai sus printr-un exemplu. În manualul de chimie pentru anul II liceul real-umanist figurează tema : „Starea naturală a apei şi purificarea ei" (pg. 68—70). Pe parcursul a peste două pagini se menţionează marea răspîndire (sub cele trei stări de agregare) a apei în natură, se descriu

diversele varietăți de ape (apă de izvor, potabilă, de ploaie, apele minerale, apa mărilor și a oceanelor, apele industriale, apa distilată). De asemenea se vorbește despre duritatea apei și se înșiră localitățile unde sînt răspîndite diferite ape minerale.

Cea mai mare parte din text reclamă un simplu efort de memorare. Profesorul nu ar putea decît să repete ce este scris sau eventual să furnizeze unele date în plus. Într-o asemenea situație se vor selecta numai acele părți din lecție care reclamă a fi aprofundate, fie pentru o mai bună înțelegere, fie pentru a contribui la dezvoltarea judecății elevilor.

În urmărirea acestui scop, lecția s-ar putea axa (nu limitativ) pe următoarele 4 direcții : — umiditatea aerului și formarea precipitațiilor ; — circuitul apei în natură ; — duritatea apei și înlăturarea ei ; — poluarea apei naturale de către apele reziduale și într-un context mai larg, poluarea mediului înconjurător.

Circuitul apei în natură poate fi considerat cunoscut de la orele de geografie, poluarea apei și a mediului s-ar putea aborda mai cuprinzător la cercul de chimie sau de biologie. Rămîn așadar două teme, din care una poate fi dezvoltată în clasă, iar cealaltă în cadrul unei teme dată acasă.

Lecția se va desfășura după cum urmează : se comunică elevilor tema lecției, specificînd că o bună parte din textul manualului le va servi ca sursă pentru pregătirea ei acasă. Se insistă numai asupra celor două pasaje care urmează a fi comentate.

Primul se referă la umiditatea aerului și la formarea precipitațiilor. Aici nu ne vom mărgini la simpla definire a umidității relative și absolute sau cu reproducerea condițiilor în care se formează precipitațiile, ci pasajul va fi aprofundat prin discuții. Apoi se anunță elevilor, care vor lucra pe grupe, următorul exercițiu.

1) Să considerăm că cea mai mare cantitate de vapori de apă ce pot fi conținuți în aer la X°C este de 10 g/m^3.

2) La fel ca pentru X_1^0C cantitatea maximă de vapori de apă ar fi de 12 g/m^3.

3) Să mai admitem că la temperatura de X°C se află în aerul atmosferic la un moment dat 8 g/m^3 vapori de apă.

Se întreabă :

a) Cum se numește umiditatea de 10 g/m^3 la temperatura de X°C ?

b) Dar umiditatea de 12 g/m^3 la temperatura de X_1^0C ?

c) Care este umiditatea în regiunile temperate pentru temperatura de X_1^0C ?

d) Care este umiditatea relativă a aerului în cazul 3 ?

e) Poate exista în aer o umiditate de 11 g/m^3 la temperatura de X°C ? Dar la X_1^0C ? Motivați pentru ce ?

f) În care din cele două alternative de la punctul e, produc precipitații ?

După o activitate de 15 minute pe grupe, se discută timp de 15 minute rezultatele.

În continuare se atrage atenția elevilor asupra pasajului care tratează duritatea apei și schimbătorii de ioni și se dă ca temă de rezolvat acasă următorul exercițiu :

1) Să se scrie reacția de descompunere a $Ca(HCO_3)_2$.

2) Să se imagineze cîteva reacții prin intermediul cărora s-ar putea deduriza apa cu conținut de $Ca(HCO_3)_2$ sau $Mg(HCO_3)_2$, $CaSo_4$ (sau $MgSO_4$), $CaCl_2$ (sau $MgCl_2$).

Discutarea mai pe larg a acestei teme urmează să aibă loc cu prilejul unei ședințe a cercului de chimie cînd se vor efectua și experiențe cu schimbătorii de ioni. Pînă atunci se va deplasa un grup de elevi pentru documentare la stația de purificare a apei, a orașului.

Rezumînd, se observă că textul din manual a fost abordat sub 3 laturi : a) cea mai mare parte din conținut se însușește acasă prin studiu individual ; b) pasajul privind umiditatea aerului atmosferic se valorifică prin activitatea pe grupe în clasă ; c) duritatea apei se aprofundează căutînd soluțiile întrebărilor date ca temă pentru acasă.

De remarcat că, dacă exercițiile de la finele capitolelor au un caracter aplicativ și urmăresc generalizarea sau aprofundarea conținutului teoretic al lecțiilor,

activitatea independentă a elevilor în cadrul unei lecții ca cea descrisă, permite descoperirea și cimentarea pe această cale a unor noi cunoștințe, deși problemele sînt de-abia schițate în contextul manualului.

★

Există și alte posibilități de valorificare a manualelor tradiționale. Aminteam în cele ce preced că aceste manuale conțin o înșirare densă de cunoștințe, din care unele sînt generalizări și abstracții, fără legătură directă cu realitatea imediată. Reducerea datelor informative se va face în favoarea legării idealului cu materialul, în scopul înlăturării prăpastiei artificiale dintre teorie și practică. Datele vor fi pe cît posibil concretizate, urmărindu-se fondarea materială a enunțurilor teoretice. Teoria expusă trebuie imediat justificată. Se enunță un fapt, se face o afirmație, de îndată se evidențiază faptele materiale (observațiile concrete, experimentale) care justifică sau din care a fost dedusă afirmația respectivă. Teoria, legea, principiul nu trebuie izolate de observațiile din care au fost deduse, spre a nu apare rupte de realitate ca ceva după care se ghidează realitatea, ca după un principiu exterior ei, ci invers, elevul trebuie să ajungă la convingerea că acel principiu sau lege, a fost dedus din realitate.

La descrierea structurii atomului, de pildă, se arată în manual particulele care compun atomul fără a se face vreo referire la observațiile concrete care demonstrează existența acestora. Este așadar indicat să insistăm nu asupra datelor din manual, ci asupra acelor aspecte care ne conduc la afirmarea lor. Specificînd existența electronilor în atom, se va menționa că un fir metalic încălzit la incandescență sau un metal iluminat emit electroni. În loc de a afirma pur și simplu că atomul are un nucleu cu o încărcătură electrică pozitivă și o structură lacunară, se poate descrie experiența lui Rutherford. În felul acesta cunoștințele sistematizate, dar nelegate concret în manual capătă un suport material. La studiul izotopilor, datele conținute în manual pot fi completate cu indicații asupra importanței practice și a principiilor care stau la baza izolării unor izotopi ca deuteriul (apă grea) sau U^{235}. La capitolul densitatea gazelor se poate descoperi cu ajutorul elevilor o metodă de determinare a densității gazelor în raport cu aerul în scopul lărgirii noțiunii teoretice de densitatea gazului, cu un procedeu concret de determinare a acestuia. La fel se pot da indicații cu privire la determinarea experimentală a maselor moleculare ; de asemenea, tratarea pur formală a reacțiilor redox poate fi evitată prin descrierea unor asemenea reacții sau chiar efectuarea lor. Se poate alege, de exemplu, oxidarea ionului feros de către ionul de permanganat în mediu acid. Se va efectua întîi experiența, după care se discută faptele. Apoi se face interpretarea electronică a reacției de oxido-reducere executată. La urmă se discută aplicația reacției la dozajul volumetric al soluției feroase.

Iată numai cîteva procedee care ne ajută la folosirea cu succes a manualelor încă nerestructurate, permițînd totuși pătrunderea unui suflu înnoitor în lecțiile noastre.

★

Manualele de chimie pentru clasele VII și VIII, nou apărute, constituie o revelație în domeniul manualelor școlare, fiind adaptate noilor concepții de predare-învățare. Ele satisfac un legitim deziderat al profesorilor de la catedră, acela de a dispune de un ghid și o bază de plecare în reformarea lecțiilor tradiționale.

Materia nu este expusă stereotip pentru a fi memorată mecanic, ci trebuie cucerită pas cu pas, prin efortul personal al elevului, sub îndrumarea competentă a profesorului, utilizînd sau sugerînd procedee din cele mai variate. Simpla expunere de cunoștințe, caracteristică manualelor tradiționale, este înlocuită de compartimente ca : activitatea independentă a elevilor, demonstrațiile profesorului, exerciții și teme recapitulative, grafice, scheme ingenioase, tablouri comparative și rezumate.

Munca cu noile manuale este mai convenabilă profesorului sub raportul diversificării metodelor de predare, acestea fiind sugerate în parte de însuși modul de redactare al conținutului. Mai mult, profesorul este de-a dreptul obligat și

numai cu greu s-ar putea sustrage de a se înscrie pe făgaşul acestor metode, contribuţia lui fiind de a le aplica cu măiestrie şi cu maximum de efect, de a dirija elevii în acţiunile mentale sau concrete de descoperire, şi nu în ultimul rînd, să sistematizeze printr-o colaborare activă cu clasa materialul informativ descoperit de elevi. Aceasta întrucît, analizînd unele aspecte ale predării după noile manuale, situaţia ne apare oarecum inversată. Dacă la manualele concepute în spiritul predării tradiţionale conţinutul trebuie supus unei analize critice şi selective, accentul fiind pus pe diversificarea materialului prezentat unitar şi concis, acum, dimpotrivă, va constitui o preocupare pentru profesor, unirea şi sistematizarea cunoştinţelor disparate, pentru a realiza un tot coerent. Dacă în manualele vechi cunoştinţele sînt prezentate rezumativ, aici prin însuşi faptul că ele trebuie cucerite de elevi în bună parte prin efort propriu, ele apar disparate, ivindu-se necesitatea unei ierarhizări, sistematizări şi interpretări.

Întrucît apariţia noilor manuale va continua, se impune, îndată după apariţia lor, o temeinică cercetare a acestora, o analiză atentă şi o temeinică planificare a materiei. Dar ca folosirea lor la lecţii să producă efectul urmărit, trebuie să fim pătrunşi înainte de toate noi înşine de spiritul în care au fost concepute, să ne restructurăm modul de lucru cu aceste manuale, dînd şi elevilor indicaţii de cum să le folosească. Căci nu numai propunătorul, ci şi elevul se află în faţa unei situaţii noi. Dacă pînă acum manualul îi permitea o memorare pasivă, în noile manuale cunoştinţele sînt drămuite, textul impestriţat cu întrebări, exerciţii şi teme, care într-un anumit fel sînt derutante, pentru cel care nu este obişnuit cu noul stil de muncă.

Poate fi aşadar relevat faptul că atît utilizarea manualelor noi cît şi a celor vechi, ridică în faţa profesorilor şi a elevilor probleme care nu trebuiesc ignorate, ci cărora, dimpotrivă, le trebuie acordată ponderea cuvenită.

BREVIAR

● Un nou instrument privind extinderea înlesnirilor la importul de materiale cu caracter educativ, ştiinţific, cultural va fi pregătit de către un Comitet internaţional care se va reuni la sediul UNESCO.

Acest text completează acordul UNESCO adoptat în 1950 care prevede scutirea de impozite şi alte înlesniri *referitoare în special la cărţi*, opere de artă, material audio-vizual, ştiinţific şi obiecte destinate orbilor. El va constitui un instrument care se va alătura acestui acord şi va fi supus spre adoptare Conferinţei generale UNESCO *în octombrie—noiembrie 1976*.

Toate statele membre ale UNESCO au fost invitate să ia parte la lucrările Comitetului, la care vor asista de asemenea un număr de observatori.

● *Pretutindeni în lume există preocuparea* de a introduce în cadrul metodelor tradiţionale de învăţămînt reforme care implică adesea modificări şi în concepţia mobilierului şcolar. Potrivit noilor concepţii pedagogice, elevii lucrează în grupuri mici şi trebuie să aibă posibilitatea să se deplaseze cu uşurinţă. În această privinţă, UNESCO a dat un sprijin important ţărilor în curs de dezvoltare. Un studiu intitulat *Concepţia şi fabricarea mobilierului şcolar ; evaluării critice*, apărut în colecţia „Etudes et documents d'éducation", conţine evaluarea a două proiecte executate în Sri Lanca şi în Tunisia, precum şi descrierea unui proiect analog realizat în Anglia.

În cadrul Programului de manifestări ştiinţifice al Organizaţiei Naţiunilor Unite pentru educaţie, ştiinţă şi cultură (UNESCO) s-a ţinut, între 20—25 octombrie 1975, la Paris, la sediul UNESCO, o importantă reuniune ştiinţifică privind analiza conţinutului învăţămîntului în perspectiva educaţiei permanente.

La reuniune au participat specialişti în domeniul perfecţionării programelor de învăţămînt, în domeniul educaţiei permanente, experţi, directori şi şefi de Secţiuni UNESCO, reprezentanţi ai instituţiilor sistemului Naţiunilor Unite, observatori ai organizaţiilor internaţionale.

Această importantă reuniune ştiinţifică s-a desfăşurat sub conducerea unui prezidiu alcătuit din prof. L. Legrand (Franţa), M. Okon (Polonia), P. Kirpal (India), C. Pajardo (Peru), A. Ebagunywa (Uganda) şi a Secretariatului ştiinţific condus de prof. George Văideanu, şeful Secţiunii conţinutului şi structurilor învăţămîntului.

Pe marginea raportului susţinut de prof. B. Daniels (Canada) au fost aduse însemnate contribuţii cu privire la incidenţa conceptului de educaţie permanentă asupra conţinutului educaţiei şi problemei repartizării conţinutului învăţămîntului în perspectiva educaţiei permanente. Problemele au fost analizate în optica conexiunilor interdisciplinare şi în contextul problematicii contemporane a păcii, justiţiei, dezvoltării, cooperării internaţionale, solidarităţii şi umanităţii, a contribuţiei educaţiei la edificarea unei noi ordini economice şi sociale.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

ROLUL FACTORULUI AFECTIV ÎN ADAPTAREA COPILULUI DE 6 ANI LA ACTIVITATEA ȘCOLARĂ

GH. SIRETEANU
Învățător emerit

Școlarizarea copiilor la 6 ani și-a pierdut caracterul de noutate, fiind un fapt împlinit. Îmbunătățirea continuă a randamentului școlar, ca expresie a cerințelor progresului obținut de societatea noastră socialistă în toate domeniile de activitate, rămîne o preocupare permanentă. Coborîrea vîrstei de școlarizare a ridicat probleme deosebite, întrucît diferența dintre 6 și 7 ani este mai vizibilă decît între 8—9 ani, fapt observat cu ușurință de toți cei care lucrează cu colective formate din copii de 6 ani și copii de 7 ani. Faptul că marea majoritate a copiilor a frecventat învățămîntul preșcolar a ușurat mult adaptarea la noile condiții ale activității din ciclul primar, contribuind la egalizarea șanselor în dobîndirea instrumentelor necesare activității de însușire a cunoștințelor și deprinderilor prevăzute de programa școlară. Cu toată strădania noastră de a apropia activitatea didactică a clasei întîi de cea a învățămîntului preșcolar, cu toate rezultatele bune obținute, rămîn totuși diferențe, care mențin un prag între cele două trepte de învățămînt. Mai întîi, libertatea în acțiune este mult limitată de necesitatea parcurgerii programei de învățămînt, fapt ce nu îngăduie rămînerea, un timp mai îndelungat pe o anumită secvență a activității, deși ritmul de însușire este individual. În al doilea rînd, activitatea copilului, randamentul școlar, este apreciat conform scării de notare, rezultatele fiind consemnate în acte oficiale, care plasează copilul într-un anumit punct al scării valorice, cu valoarea prospectivă. De aici grija și a copiilor și a părinților pentru primele rezultate, deși nu întotdeauna sînt concludente pentru activitatea viitoare. Se pune problema dacă este absolut necesar ca din primul trimestru să se facă aprecierea prin note. Dacă nu ar fi mai nimerit ca primul trimestru, măcar, să nu se pună note, care măresc gradul de neliniște și deci de inadaptarea la activitatea școlară. După părerea noastră primul trimestru ar trebui să reprezinte o perioadă de familiarizare și însușire a instrumentelor de lucru, proces început în învățămîntul preșcolar, iar aprecierea să se facă după ce copilul poate mînui, cît de cît, tehnicile de lucru folosite în ciclul primar.

Așadar, motive de neliniște există și pentru copii și pentru părinți și pragul între învățămîntul preșcolar și ciclul primar se menține într-o formă sau alta și copilul de 6 ani trebuie să treacă acest prag. Pentru ca emoțiile, care provoacă neliniștea, teama, să fie cît mai mici sau inexistente, contează foarte mult reprezentările pe care și le formează copiii

despre şcoala în care vor învăţa. Imaginea şi trăirile copilului în legătură cu viitorul său statut de şcolar sînt urmarea directă a influenţelor mediului de viaţă. Nu insistăm, aici, asupra deformărilor în reprezentările copilului despre şcoală, produse de reliefarea exagerată a caracterului constrîngător al activităţii şcolare. Dacă „pînă acum, copilul nu depindea decît de părinţi, persoane atotputernice, el nu cunoştea decît o lume care era alcătuită, dacă nu pentru el, cel puţin în funcţie de el", [1] de acum va trăi într-un mediu cu un grad de neutralitate afectivă mai pronunţat decît cel de la grădiniţă, unde manifestările puteau fi mult mai libere. Activitatea ciclului primar este organizată pe lecţii, care, în condiţiile colectivelor eterogene, nu pot satisface „interesele fiecărui elev în parte" [2]. Acest lucru îl cunosc părinţii şi îl simt copiii şi poate da naştere la teama de însingurare căci „de la 3 la 6 ani — zice Henri Wallon — pentru persoana copilului ataşamentul de altă persoană constituie o necesitate absolută..." [3]. Cînd în prima zi de şcoală copilul nu se desprinde de mîna mamei, cînd se aşază cu greu în bancă şi nu ridică ochii să observe ce se petrece în jurul său, manifestă teama că a fost lăsat fără sprijin, constituie, de fapt, un prim semn de inadaptare. Concluzia este limpede : cunoaşterea anterioară a învăţătorului face mediul şcolar mai familiar, copilul avînd în noul dascăl un punct de sprijin, o garanţie că va avea cine să-i călăuzească paşii nesiguri.

Pentru copil sfera trăirilor se limitează la prezent, aspectul afectiv fiind predominant. El este determinat de impresiile anterioare şi de condiţiile prezente. În această conjugare a trecutului şi prezentului, ultimul domină, producînd reacţii de adaptare sau de retragere în sine, ca manifestare a primelor contacte cu noua realitate. Primele impresii lasă urme puternice, şi în cazul cînd sînt negative se manifestă prin inactivitate, refuzul de a răspunde, de a executa o anumită sarcină, iar în unele cazuri copiii sînt menţinuţi cu greu la şcoală. Sînt reacţii ale reflexului de orientare sau „ce este", asupra importanţei căruia ne atrage atenţia acad. V. Pavelcu. Cunoaşterea învăţătorului cu cîtva timp înainte — în perioada 1—15 septembrie — are un efect tonifiant asupra comportării copilului, cel puţin în cazurile de sensibilitate mărită. Este recunoscut că primele legături între elevi şi învăţători sînt de natură afectivă şi au un rol important pe tot parcursul celor patru ani. El continuă pe cele din familie şi grădiniţă. Impulsul în noua activitate, receptivitatea faţă de sarcinile care cer uneori un efort depind, în primul rînd, de modul în care priveşte copilul şcoala şi unele insuccese momentane sînt datorate inadaptabilităţii afective. Rezultatul primei secvenţe ale activităţii şcolare depinde de starea afectivă „elevii care nu s-au bucurat de o dezvoltare afectivă satisfăcătoare plătesc un greu tribut eşecului şcolar". [4] Lipsit de căldura mediului familial, primit cu indiferenţă în şcoală „poate deveni victima fie a unor atrofii psihice, care vor lăsa tare în gustul său de viaţă şi în viaţa sa, fie de anxietăţi care îi vor da obişnuinţa unor pasiuni penibile sau perverse" [5].

Pentru contracararea unor atari situaţii nedorite se recomandă promovarea unor legături multiple şi constante între învăţămîntul preşcolar şi ciclul primar cu dublul scop : de a cunoaşte conţinutul şi sistemul de lucru de la grupa mare pentru a păstra în clasa întîi forme de activitate specifice învăţămîntului preşcolar şi pentru a cunoaşte copiii care vor deveni şcolari. Al doilea aspect nu este de neglijat şi constituie elementul de permanenţă în sprijinul afectiv de care are nevoie copilul. Ciclul primar nu înseamnă activitate de înmagazinare de cunoştinţe, ci, în primul rînd, dobîndirea unor instrumente de lucru, acţiune ce se bazează pe ataşamentul şi participarea afectivă a copilului la această acţiune deoarece „la nivelul operaţiilor concrete... aspectele cognitive şi afective ale conduitei sînt indisociabile" [6]. Unele insuccese din prima perioadă a clasei întîi se datoresc în special neacceptării, neparticipării copilului la activitatea şcolară. Este cunoscută perioada de acomodare la noua activitate. Cel puţin în unele cazuri neacomodarea nu este provocată de noutatea formelor de activitate şi a conţinutului lor, ci de

[1] Rose Vincent, *Cunoaşterea copilului*, E.D.P., Bucureşti, 1972, p. 60.
[2] Robert Dottrens, *A educa şi a instrui*, E.D.P., Bucureşti, 1970, p. 28.
[3] Henri Wallon, *Evoluţia psihologică a copilului*, E.D.P., Bucureşti, 1975, p. 147.
[4] Gilbert Leroy, *Dialogul în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1974, p. 103.
[5] Henri Wallon, *op. cit.*, p. 147.
[6] Jean Piaget, Bärbel Inhelder, *Psihologia copilului*, E.D.P., Bucureşti, 1969, p. 99.

neadaptare afectivă. Copilul trăiește, în noile condiții, situații acumulate în experiența sa de viață. Nu se poate deslipi de ele ; jocurile de la grădiniță, prietenii întrerupte, mediul afectiv mai puțin favorizant. Nu are nici un rost ca școala să mărească neliniști care apar firesc în comportamentul copilului. În unele cazuri, nu înțelegem de ce, ciclul primar nu continuă activitatea din grupa mare *.

Prima zi de școală ridică, pentru copilul de 6 ani, probleme deosebite sesizate sau nu de cei chemați să-i călăuzească pașii mai departe. Un prim semn de întrebare apare chiar în legătură cu dascălul său viitor. Arătam că legătura între ciclul primar și învățămîntul preșcolar se realizează în forme diferite. În unele cazuri copiii avînd posibilitatea să-și cunoască educatorul. În felul acesta se realizează posibilitatea unei conlucrări mai strînse între învățător și familie chiar din primele zile de școală, fapt ce contribuie la diminuarea diferențierilor între cele două trepte de învățămînt. La această vîrstă copilul nu poate fi părăsit de familie chiar dacă este încredințat școlii. Familia care crede că școala poate face totul fără sprijinul ei săvîrșește o gravă eroare. Rezultate bune nu se pot obține decît prin „relațiile de cunoaștere, înțelegere și reciprocitate ce se creează între educatorul din școală și cel din familie“ [7]. Așadar se impune ca la repartizarea elevilor în clasa întîi să se țină seama de relațiile și cunoașterea anterioară a copiilor de către învățătorul care-i primește.

Un alt semn de întrebare pentru copil apare în legătură cu colectivul nou în care va intra. Se cunoaște importanța anturajului, siguranța în comportamentul copilului cînd se găsește în mediu cunoscut și stinghereala cînd este nevoit să acționeze în mediu necunoscut. Cunoașterea, eventual, a colegului de bancă sau a cîtorva copii cu care se joacă, cu care poate veni sau pleca împreună de la școală constituie un element de siguranță și el va suporta mai ușor „încărcarea afectivă“ de care vorbește Roze Vincent [8]. Plăcerea pentru activitatea viitoare constituie elementul de bază al reușitei ei. Dar, plăcerea este provocată de siguranța succesului. Cînd copilul lucrează într-un colectiv cunoscut, siguranța în comportament crește, ceea ce asigură mai mult succesul și deci plăcerea de a lucra întrucît „sînt puternice comportamentele reglate de plăcere și copilul întîmpină dificultăți în exercitarea comportamentelor provocate și susținute de o motivație exterioară“ [9]. De ce n-o fi lăsat, uneori, în colectiv cu prietenii săi, cu cei cu care se joacă, vine și pleacă împreună de la școală ? De ce este desprins de mîna altui copil cunoscut și silit să se prindă cu un necunoscut ? Oare cei care procedează astfel nu știu că în dezvoltarea individului „contribuția familiei și a școlii nu este, poate, totdeauna mai semnificativă decît contribuția clasei și a grupului de prieteni ?“ [10] De ce nu poate intra în aceeași sală și sta în aceeași bancă cu copilul în casa căruia se duce mai în fiecare zi ? De ce școala pe care a dorit-o devine dușmănoasă ; devine „un factor de inadaptare mai mult sau mai puțin temporară sau durabilă“ ? [11] De ce cei care se zăvorăsc în cabinete cînd repartizează copiii pe clase fără a ține seama de trăirea copilului cred că fac o mare operă pedagogică ? De ce se trezește copilul într-un colectiv străin de sine ? Ce-o fi avînd el cu niște interese ale altora ? De ce mămica a rămas plîngînd în urmă ? — ar putea să se întrebe mulți copii în prima zi de școală. De ce ? de ce ? — întrebări la care, de astă dată, trebuie să răspundem noi cu tot simțul de răspundere.

---

* De plidă învățămîntul preșcolar are o programă de matematică, deosebit de interesantă, care urmărește formarea reprezentărilor matematice pe baza manipulării mulțimilor de obiecte. Programa ciclului primar începe cu numerația fără să prevadă reluarea unor elemente ale programei învățămîntului preșcolar. Oare trebuie să ne atragă atenția copiii de 6 ani că la grădiniță au cunoscut numerația pe baza manipulării mulțimilor de obiecte ? De ce se renunță la o experiență atît de valoroasă dobîndită printr-o migăloasă activitate ? De ce să trăiască copilul sentimentul inutilității unei activități ? Întrebări la care alții ar trebui să răspundă ?

[7] Colectiv, *Particularități ale activității instructiv-educative în condițiile școlarizării copiilor de 6 ani*, E.D.P., București, 1973, p. 48.

[8] Roze Vincent, *op. cit.*, p. 60.

[9] Colectiv, *Elev la 6 ani*, Ed. științifică, București, 1972, p. 64.

[10] Ion Holban, *Realizarea personalității, hazard sau știință*, Ed. enciclopedică română, București, 1971. p. 40.

[11] Maurice Debesse, *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*, E.D.P., București, 1970, p. 83.

PROBLEME METODICE ALE NOTĂRII SUNETULUI „I"

Prof. MIHAIL OPRESCU
Drăgăşani

1. Sesizarea cu exactitate a sunetelor care alcătuiesc cuvintele are o deosebită importanţă pentru scrierea corectă. Vorbim adesea de formarea urechii pentru înregistrarea sunetelor vorbirii, în aşa fel încît ele să fie transcrise corect. De aceea, învăţătorul sau profesorul foloseşte şi argumente fonetice. Asemenea argumente sînt utile, dar uneori se ivesc probleme deosebite care solicită atenţie mare, aşa cum este situaţia notării sunetului i. Argumentul „Scriem i căci am auzit un singur i şi scriem ii căci am auzit doi i" este just numai în anumite situaţii. Tendinţa de a-l generaliza provoacă necazuri. Unii elevi ajung să scrie greşit în exemple ca „Pomi aceştia au înflorit", deoarece, în situaţia substantivului scris incorect, ei au sesizat un singur „i" final, pe care l-au notat cu o singură literă „i". Aceşti copii au perfectă dreptate în ceea ce priveşte sesizarea unui singur i vocalic final, căci, practic, substantive ca : „pomii", „elevii", „oamenii", „florii", „văii" etc. au fiecare la sfîrşit o singură vocală „i" şi nu două, aşa cum aparent s-ar observa în scrierea cu două litere „i", (pomii). Dacă în asemenea situaţii însuşi învăţătorul nu a înţeles fenomenul, venind cu observaţii de felul „De ce ai scriş Pomi înfloresc ?, că doar se aud doi „i" ?, el foloseşte un argument care nu se mai potriveşte situaţiei. Învăţătorul trebuie să se convingă că într-o asemenea situaţie copiii au înregistrat oral corect un singur „i" final, dar acest „i" este o vocală, nu o semivocală. Înlăturarea greşelii produse prin notarea identică a vocalei şi semivocalei finale „i" cu litera „i" se poate realiza apelîndu-se la logică. Mai întîi trebuie să se demonstreze că în situaţia exemplelelor de tipul „pomii" este vorba de o singură vocală finală „i" şi nu de două sunete. Argumentele sînt următoarele : 1. Dacă substantivul „pomii" ar avea la sfîrşit de două ori vocala „i", el s-ar pronunţa „po-mi-i", adică prin repetarea vocalei „i" şi formarea hiatului, dar cuvîntul respectiv se pronunţă „po-mii". 2. Dacă substantivul „pomii" ar avea în final vocala „i", plus semivocala „i", el s-ar pronunţa după modelul „farfurii, copii" etc., însă substantivul „pomii" nu se termină în diftongul „ii". Chiar dacă elevii sînt mici şi nu cunosc noţiunea de hiat sau diftong, ei se pot convinge că în cuvinte ca „pomii" se aude un singur „i" pe baza exerciţiilor de dicţiune, de despărţire în silabe, prin constatarea pe concret a fenomenului şi a inexistenţei formei „po-mi-i" sau a formelor pronunţate ca sunetele finale din cuvinte ca „pălării" etc.

Apoi trebuie să se motiveze de ce în asemenea situaţii se aude o vocală „i" şi se scrie litera „i" de două ori consecutiv. Explicaţia se caută în necesitatea diferenţierii vocalei „i" de semivocala finală „ie" din cadrul unuia şi aceluiaşi cuvînt. Elevii trebuie să constate că cuvîntul al cărui ultim sunet este semivocala „i" se deosebeşte prin pronunţare şi conţinut de acelaşi cuvînt al cărui ultim sunet este vocala „i". Dacă s-ar nota, de exemplu, cu o singură literă „i" atît vocala, cît şi semivocala de la sfîrşitul substantivului „miei", forma articulată ar fi scrisă la fel ca forma nearticulată, ceea ce ar produce dificultăţi în înţelegerea textului. Deci, pentru diferenţierea semivocalei de vocala finală din cadrul aceluiaşi cuvînt, s-a procedat la notarea semivocalei cu o singură literă „i" şi a vocalei cu două litere „i" („ii"). Asemenea explicaţie trebuie legată de exemple concrete din care elevii să constate diferenţa dintre vocală şi semivocală. Elevii mici care nu au învăţat încă noţiunea de semivocală vor înţelege totuşi fenomenul dacă învăţătorul îi exersează în sesizarea pe concret a nuanţelor diferite ale sunetului „i". De exemplu, cercetînd sunetul final „i" pe baza comparării formelor sonore din substantivul „prichindei" şi „princhindeii", fie prin controlul dicţiunii,

fie prin pronunţarea pe silabe, fie prin folosirea benzii de magnetofon, învăţătorul trebuie să ajungă cu elevii săi la concluzia că ultimul sunet din cuvîntul „prichindei" este un „i" care se aude mai puţin, este ca o jumătate dintr-un „i", pe cîtă vreme ultimul sunet din cuvîntul „prichindeii" este un „i" care se aude întreg, mai nunţat decît „i" din cuvîntul „prichindei", fiind vorba de un i complet. În consecinţă, spre a fi deosebit scris de sunetul „i" incomplet (notat „i"), el se scrie prin repetarea literei „i" („ii").

Exerciţiile de diferenţiere a vocalei „i" de semivocala „i" sînt necesare chiar din primele clase ale şcolii. Mai întîi trebuie să se facă studii atente, pe baza materialului sonor, însoţite de explicaţiile învăţătorului, apoi exerciţii de diferenţiere prin repetarea la anumite intervale neregulate a formei, făcîndu-se exerciţii orale, apoi orale însoţite de scriere, cu pronunţarea concomitentă cu scrierea de exemplu : pui, pui, puii, pui, puii, miei, mieii, miei, miei etc.

Este bine ca fiecare elev să fie pus în situaţia de a însoţi înregistrarea orală a sunetelor şi scrierea lor de o motivare. Iată cum poate formula o asemenea motivare un elev de clasa a II-a : „Am scris „mieluşei" cu o singură literă „i" la sfîrşit căci s-a zis un „i" pe care nu l-am auzit tot, ci numai jumătate, dar am scris „mieluşeii" cu două litere „i" la sfîrşitul cuvîntului, căci am auzit un „i" mai apăsat ca prima dată, adică un „i" care s-a zis întreg". După scrierea unor cuvinte izolate, cu vocale şi semivocale, se trece la formularea unor propoziţii spre a se constata nu numai aspectul sunetelor respective, ci şi rolul lor în diferenţierea comunicării. Este bine ca propoziţiile în care s-a folosit semivocala „i" sau o consoană modificată, notată cu ajutorul lui „i", să alterneze cu propoziţii în care apare vocala finală „i", spre a se sesiza diferenţierea şi a se trage concluziile necesare de exemplu :

1. Nişte elevi învaţă.
2. Elevii aceştia învaţă.
3. Am cules flori.
4. Petalele florii acesteia sînt catifelate.

Imediat ce copiii învaţă silaba, este necesar să se lege cunoştinţele de aspectul practic al vorbirii şi scrierii. Astfel, pe baza cercetării aspectelor concrete, trebuie să se ajungă la constatarea foarte importantă că cuvîntul cu semivocală finală „i" are o silabă în minus faţă de acelaşi cuvînt cu vocala finală „i", iar cuvîntul care are „i" vocalic final are o silabă în plus faţă de acelaşi cuvînt cu semivocală finală „i". Iată constatarea respectivă formulată cu posibilităţile de exprimare ale unui elev de clasa a III-a : „Scriem „Aceşti miei aleargă", dar şi „Mieii aceştia aleargă" căci prima dată substantivul miei are o silabă (miei), iar a doua oară are cu o silabă mai mult (mie-ii)". Situaţia este aceeaşi şi la cuvintele în care „i" notează modificarea consoanei (pomi ; po-mii).

Învăţarea articolului hotărît de către elevi trebuie să fie strîns legată şi de practica scrierii substantivelor cu „i" sau „ii" la sfîrşit. Elevii trebuie să ştie că substantivele masculine nearticulate terminate la plural în „i" semivocalic se scriu la nominativ şi la acuzativ plural cu litera „i" repetată consecutiv (flăcăii). Aceleaşi probleme trebuie rezolvate şi cu prilejul studierii adjectivului.

2. Practica scrierii corecte a vocalei şi semivocalei finale „i" trebuie să fie strîns legată de controlul logicii. Procedîndu-se astfel, se vor preveni sau înlătura şi acele greşeli provenite tocmai din dorinţa de a scrie corect, dar prin neglijarea unor probleme importante ale practicii scrierii. Iată, de exemplu, unii elevi scriu greşit cuvîntul „noştri", în exemple ca „Bunicii noştrii sînt pensionari", deoarece sînt preocupaţi de scrierea cu două litere finale „i" a cuvîntului „bunicii", fapt care-i determină să scrie şi acest cuvînt cu „ii". În asemenea situaţie e necesar să se atragă atenţia elevilor spre a observa că cuvîntul „noştri" are formă numai cu vocala finală „i", fapt care nu mai cere diferenţierea în scris a vocalei „i". Scriem deci corect „noştri", nu „noştrii", căci cuvîntul respectiv nu are formă şi cu semivocala finală „i".

Unele cuvinte ca „veni, porni" etc. au aceeaşi situaţie vocalică finală ca şi cuvintele „verii, prunii", dar în cadrul verbelor respective vocala finală se

notează cu o singură literă „i", spre a se deosebi de formele terminate în diftongul „ii" (venii, primii etc.). Rezolvarea acestor probleme se face cu ajutorul unor exemple cu elemente comparative, anume alese pentru a se demonstra și a se trage concluziile de ordin ortografic. Iată, de exemplu, pentru fraza „Cînd zări mugurii, se înveseli", profesorul propune : „Cunoscînd că cuvintele „zări", „mugurii" și „înveseli" au aceeași situație fonetică în legătură cu vocala finală, să se arate în ce constă această situație. Apoi să se demonstreze de ce în cuvintele respective s-au scris diferit sunetele finale".

Sînt situații în care nu există nici o diferențiere sonoră între forma articulată și nearticulată a unuia și aceluiași substantiv sau adjectiv terminat în vocala „i". De exemplu, scriem „acești fluturași albaștri sînt frumoși" și „albaștrii fluturași zburau peste flori", adică scriem în prima propoziție „albaștri", iar în a doua „albaștrii", deși atît în prima îmbinare, cît și în cea de-a doua adjectivul are un singur „i" final vocalic. Elevii vor fi determinați să înțeleagă că în asemenea situații scrierea prin repetarea literei „i" este un procedeu care de data aceasta nu mai reflectă deosebirea vocalei de semivocală, ci înlesnește înțelegerea conținutului exprimat cu ajutorul articolului. Cercetarea situației trebuie să se facă pornindu-se de la discutarea deosebirii de înțeles și din exemple ca :

1. Acolo erau și membrii cercului de matematică.

2. Acolo erau mulți membri ai cercului de matematică.

3. Scrierea diftongului „ii" la sfîrșitul cuvîntului nu ridică dificultăți prea mari, deoarece copiii, fie ei chiar în primele clase, în urma antrenamentului de pronunțare cu voce tare, însoțită sau urmată de scriere, reușesc să-și dea seama că e vorba de două sunete, un „i" mai plin, iar altul auzit mai puțin și, în consecință, notarea celor două sunete prin repetarea literei „i" apare ca o necesitate cerută de pronunțare. Pentru formarea deprinderilor de scriere a diftongului final „ii", atît învățătorul cît și profesorul, în funcție de vîrsta elevilor, trebuie să caute materialul necesar exercițiilor și dictărilor, grupîndu-l judicios pe aspecte gramaticale, în vederea dozării și găsirii prilejului de a insista asupra scrierii cu „ii" la cît mai multe lecții. Voi prezenta numai cîteva aspecte ale scrierii cu diftongul „ii", recomandînd celor interesați să exploreze materialul lingvistic pentru a-și alcătui colecții cu exemple care îi interesează în acest sens în activitatea concretă la clasă :

1. Substantive masculine : copii, fii etc.
2. Substantive feminine : farmacii, farfurii etc.
3. Adjective : fumurii, alburii etc.
4. Numerale : cinci mii, două mii etc.
5. Verbe la indicativ prezent : știi, ții etc.
6. Verbe la indicativ perfectul simplu : venii, citii etc.
7. Verbe la conjunctiv : să ții, să vii.
8. Modul imperativ : fii.

Asemenea exemple trebuie îmbinate cu cuvinte în care apare un singur „i" final, spre a se sesiza diferența.

4. Scrierea hiatului „ii" este un foarte bun prilej de formare a deprinderilor de scriere corectă, chiar din clasa I sau a II-a, fără ca elevii mici să învețe definiția hiatului, căci fiecare elev poate sesiza fără greutăți fenomenul repetării sunetului „i", notarea sunetelor care se repetă fiind simplă. Învățătorul trebuie să propună însă multe exerciții de pronunțare, chiar și în cor, a cît mai multor cuvinte care au în componența lor hiatul „i-i", solicitînd să se arate care sînt sunetele care se repetă, să se motiveze de ce s-a scris de două ori litera „i". Iată cea mai simplă motivare, dar care este totuși o bază logică a începutului formării deprinderilor de scriere corectă la elevii mici : „Scriem copiilor cu litera „i" de două ori în cuvînt, căci, chiar cînd zicem acest cuvînt, auzim doi „i" la fel". La învățarea despărțirii cuvintelor în silabe trebuie să se caute și cît mai multe cuvinte cu hiatul „ii", exercițiile de pronunțare pe silabe ajutînd la sesizarea vocalei „i" în silabe diferite, dar alăturate : „pă-lă-ri-i-le, far-fu-ri-i-le, vi-i-le" etc.

5. Un aspect deosebit se ivește cu prilejul scrierii cuvintelor cu ajutorul a trei litere „i" consecutive (copiii, fiii, alburiii etc.). Mai întîi este necesară

analiza fonetică a exemplelor respective pentru aflarea adevărului că la sfîrşitul cuvîntului, în asemenea situaţii, se foloseşte de două ori, nu de trei ori vocala „i" la pronunţare. Pentru aceasta, împărţirea în silabe va ajuta la sesizarea repetării vocalei „i". Astfel, se va constata, de exemplu, că în cadrul cuvîntului „alburii" (al-bu-ri-ii) vocala „i" se aude de două ori la sfîrşitul cuvîntului, o dată în silaba penultimă şi o dată în silaba ultimă, alcătuind un hiat final. Se va căuta apoi răspuns la întrebarea „De ce scriem „iii" dacă auzim doi „i?". Pentru aceasta se vor studia comparativ forme articulate şi nearticulate, constatîndu-se, de pildă, că în cadrul cuvîntului „copii" care este o formă nearticulată se aude un „i" întreg şi unul pe jumătate, iar în cadrul cuvîntului „copiii" se aude un „i" întreg şi alt „i" tot întreg. Se va trage apoi concluzia că scrierea cu trei litere „i" este cerută de necesitatea deosebirii grupului vocală plus semivocală, care se notează cu două litere „i" (copii), de grupul vocală „i" plus vocală „i" (copiii), această deosebire fiind importantă pentru diferenţierea comunicării. În clasele mai mari, după studierea noţiunii de hiat, este necesară legătura cu aspectele practice ale scrierii cu „iii" la sfîrşitul cuvîntului, ajungîndu-se la concluzia că hiatul „i-ii" de la sfîrşitul cuvîntului se scrie cu trei litere i (iii) atunci cînd cuvîntul respectiv poate avea în final şi diftongul „ii".

MODALITĂŢI DE ÎMBUNĂTĂŢIRE A PREDĂRII GEOGRAFIEI ÎN CICLUL PRIMAR

OCTAVIAN MÎNDRUŢ
cercetător ştiinţific la Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice

Predarea geografiei în ciclul primar răspunde unor scopuri şi cerinţe instructiv-educative deosebit de importante, specifice nivelului de dezvoltare intelectuală, nivelului de cunoştinţe, interese şi motivaţii ale elevilor de această vîrstă şcolară.

Dintre valenţele instructiv-educative cele mai importante, amintim : contribuţia la formarea unei concepţii ştiinţifice despre fenomenele din natură, la educaţia patriotică a elevilor, prin cunoaşterea geografiei orizontului apropiat şi a patriei, la dezvoltarea şi întărirea unor procese şi operaţii intelectuale deosebit de importante (observare, analiză, memorare, exprimare, gîndire, creativitate etc.), la formarea şi dezvoltarea unor deprinderi psihomotorii (desenare, orientare, măsurare, executarea unor schiţe de hartă).

O problemă importantă a predării geografiei în ciclul primar, o reprezintă tocmai dezvoltarea, promovarea acestor posibilităţi de instruire şi educare pe care le oferă geografia ca disciplină didactică prin intermediul conţinutului, metodelor, formelor de organizare pentru ridicarea eficienţei predării şi a nivelului de pregătire a elevilor.

Totodată, în spiritul direcţiilor generale de modernizare a învăţămîntului şi a recentelor măsuri stabilite de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului privind îmbunătăţirea predării în ciclul primar, geografia este chemată să-şi aducă contribuţia la rezolvarea unor probleme instructiv-educative noi.

Aceste elemente de referință, precum și unele critici care se aduc predării actuale a geografiei în școala primară (abundența de date, caracterul abstract al unor cunoștințe, exersarea preponderentă a memoriei în învățare etc.) arată că îmbunătățirea predării ei este o necesitate.

Această îmbunătățire este reclamată atît în cadrul procesului de învățămînt cît și în structurarea conținutului.

În privința *conținutului* geografiei în ciclul primar, vom menționa cîteva elemente care ni se par mai semnificative și care vor trebui să-și găsească o soluționare :

a) restructurarea ansamblului cunoștințelor, în corelație cu celelalte obiecte de învățămînt, și în special cu studiul cunoștințelor despre natură ;
b) asigurarea unei structuri „psihologice" a conținutului, adecvată nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor ;
c) selecționarea și esențializarea datelor de informare.

Fără a intra în amănunte deoarece discuția depășește cadrul problemei, vom menționa doar că se află în curs de experimentare un conținut nou al geografiei în clasa a IV-a, care încearcă să găsească o rezolvare a problemelor de mai sus ; cursul, structurat pe mai multe teme (orizontul local și apropiat, județul, patria, țările vecine și alte țări,continentele și oceanele ; Pămîntul ca planetă, sistemul solar și universul) are funcția de „introducere în geografie", oferind elevilor o primă aproximare a realității de la orizontul apropiat la univers, și o trecere în revistă a ariei de preocupări a geografiei ca știință.

Îmbunătățirea *procesului de învățămînt* în condițiile actualelor programe și manuale (presupunînd deci conținutul relativ stabil) constituie sarcina actuală a ridicării eficienței predării geografiei în ciclul primar.

Sensul modernizării procesului instructiv-educativ, îl considerăm definit prin următoarele elemente : selecționarea și actualizarea conținutului, utilizarea unui sistem de metode și mijloace care să faciliteze o învățare activă, folosirea unor procedee didactice care să ducă la individualizarea învățării, realizarea unor forme de organizare optimizante, creșterea ponderii învățării „directe", realizarea unui sistem de apreciere și evaluare a cunoștințelor dobîndite, precum și structurarea întregului proces de învățămînt în conformitate cu obiectivele instructiv-educative propuse.

Le vom exemplifica pe scurt, în ordine genetică, arătînd și unele modalități concrete de realizare a lor în cadrul lecțiilor.

a) Organizarea procesului de învățămînt cîștigă în precizie finalitate și eficiență în condițiile stabilirii obiectivelor instructiv-educative specifice unui grup de lecții, unei lecții sau unui capitol.

La rîndul lor acestea derivă din obiectivele specifice predării geografiei în fiecare clasă (geografia județului la clasa a III-a și geografia patriei la clasa a IV-a). Astfel, spre exemplu, la tema „Clima R.S.R." (clasa a IV-a), trebuie avute în vedere următoarele obiective pe care elevii să le poată realiza după parcurgerea ei : să definească noțiunea de climă ; să cunoască și să redea elementele climei (temperatură, precipitații, vînturi) ; să dovedească înțelegerea legăturii dintre elementele climatice și relief ; să stabilească diferențele dintre climă și vreme ; să redea evoluția elementelor climatice în cursul unui an ; să explice însemnătatea climei pentru agricultură și așezările omenești ; să-și consolideze deprinderea de a stabili empiric elementele meteorologice din cursul unei zile.

Aceste obiective vor structura organizarea procesului de predare-învățare și vor deveni repere pentru aprecierea însușirii cunoștințelor de către elevi. Ele traduc, cu mai multă precizie „scopurile" specifice urmărite în predare.

b) După stabilirea acestor obiective, urmează fixarea conținutului minim și a ideilor majore în jurul cărora să graviteze desfășurarea lecției.

Ca reper, trebuie luat în considerație conținutul prevăzut de programă și manual, deși pentru unele lecții el poate fi, cantitativ și calitativ, mai mare sau mai mic decît acesta. Astfel la clasa a IV-a, în cadrul temei „Agricultura R.S.R.", ideile majore (și conținutul implicat) pot gravita în jurul următoarelor elemente : agricultura este o ramură importantă a economiei ; ea s-a dezvoltat foarte mult în ultimul timp printr-o serie de măsuri (irigații, chimizare, utilizarea rațională a terenului, mecanizarea lucrărilor etc.) ; ramurile agriculturii sînt : cultura plan-

telor (cereale, plante tehnice, pomicultura, viticultura) și creșterea animalelor ; producția agricolă este dependentă de condițiile naturale (în special relief, soluri și climă) ; principalele produse agricole sînt : porumbul, grîul, cartofii, sfecla de zahăr, floarea-soarelui, creșterea porcilor și a vacilor pentru lapte ; produsele agricole constituie o materie primă de bază pentru industria alimentară ; agricultura se va dezvolta foarte mult în actualul plan economic cincinal al țării.

Aceste „idei majore" redau ceea ce este esențial în definirea agriculturii R. S. România, iar urmărirea lor devine utilă și obligatorie, evitînd detaliile inutile, sau desprinderea lor din acest context.

c) După stabilirea obiectivelor și a conținutului minim, urmează fixarea sistemului de metode și mijloace didactice, precum și a sistemului de întrebări ce va fi utilizat în timpul lecției.

Este evident că din orice lecție, la acest nivel de dezvoltare intelectuală a elevilor, nu trebuie să lipsească expunerea, descrierea unor fenomene, explicarea lor, utilizarea unor mijloace adecvate (hărți, diapozitive, fotografii, emisiunile de televiziune școlară integrată pentru clasa a IV-a etc.), dar trebuie să dobîndească un rol și un loc mai important stabilirea unui sistem de întrebări adresate elevilor care să-i conducă pe aceștia la formularea unor răspunsuri plauzibile pentru tema discutată. Astfel, la o lecție privind „Apele județului" (clasa a III-a), pot fi formulate, printre altele, o serie de întrebări ca : „Ce rîuri și ce lacuri cunoașteți, în apropiere ?", „Ce este un rîu, un pîrîu, un izvor, un lac ?", „Descrieți valea unui rîu", „De ce curg rîurile ?" (întrebarea este dificilă, dar ea poate fi rezolvată intuitiv), „Cum se modifică cantitatea de apă a rîului în cursul unui an ?", „De ce ?" și altele.

d) Este necesar, de asemenea, să fie utilizat, la fiecare lecție, o serie de modalități, de procedee, care să ducă la individualizarea învățării. Aceasta se realizează în funcție de capacitățile intelectuale ale elevilor din clasă, pentru a stimula însușirea cunoștințelor de către toți elevii și pentru sporirea ponderii activităților independente, în cadrul lecției. Astfel, la orice lecție, este deosebit de important ca fiecare elev să depună o activitate de învățare în tot cursul lecției și nu numai în anumite momente ale ei.

În condițiile reducerii efectivelor maxime de elevi în ciclul primar, activitatea independentă trebuie să ocupe un loc mai important, iar prin reducerea orei de curs (la 45 minute), activitatea continuă a elevului în clasă devine obligatorie.

Activitatea independentă trebuie să favorizeze atît realizarea unor performanțe individuale mai ridicate, cît și ridicarea nivelului general al clasei. În aceste condiții este necesar ca activitatea independentă să fie îmbinată cu activitatea colectivă (pe grupe sau frontal).

Una dintre activitățile care individualizează foarte mult învățarea, dar o și operaționalizează pe planul structurilor intelectuale ale elevilor o constituie deprinderea de a executa schițe de hartă cu cele mai reprezentative fenomene învățate. Este util ca fiecare lecție să fie însoțită de executarea concomitentă de profesor (la tablă) și de elevi (pe caietele de activitate independentă sau pe fișe cu model mut) a unor schițe de hartă sugestive.

Un loc important îl pot ocupa și dictările geografice care au scopul de a traduce exprimarea verbală a profesorului, prin semne convenționale, pe schițe de hartă. Acest fapt permite constatarea rapidă a cunoștințelor elevului, progresul individual și evidențierea greșelilor tipice care le face.

O activitate utilă o constituie notarea de către elevi, în fiecare zi cînd au oră de geografie, pe caietul de notițe, cele mai importante aspecte ale vremii din ziua respectivă. Acest fapt, controlat la intervale de timp de către profesor joacă un rol important în exersarea spiritului de observație, investigație și notare a fenomenelor.

Fișele de activitate independentă (multiplicate de profesor sau învățător), construite pentru cele mai dificile și importante teme de geografie din școala primară pot contribui la înțelegerea mai exactă a fenomenelor învățate.

Rezultatele obținute în acest sens la clasele III—IV, arată o mare disponibilitate a elevilor față de sarcini didactice foarte diferite, în special prin creșterea deprinderilor de a exprima grafic și cartografic fenomenele învățate.

e) Un element important al sporirii eficienței predării geografiei la ciclul primar îl constituie realizarea unor forme de organizare a procesului instructiv-educativ optime. Desigur, lecția rămîne forma de organizare cea mai utilă. Sarcina fiecărei lecții este de a optimiza procesul de predare-învățare, prin îmbinarea laturilor sale : obiective instructiv-educative, conținut minim și idei majore, sistemul de metode și mijloace, sistemul de întrebări, activitatea independentă a elevilor, formele de apreciere și evaluare a cunoștințelor.

Totodată, prin stabilirea unor sarcini precise în învățămîntul primar, conform recentelor măsuri ale M.E.I., de creștere a activităților extrașcolare (vizite la întreprinderi, în locuri pitorești, excursii etc.) devine o obligație a învățătorilor și profesorilor de a extinde și diversifica aceste activități deosebit de instructive și utile. În acest fel se poate realiza trecerea de la o învățare preponderent „indirectă" (prin intermediul observațiilor empirice, a explicației învățătorului sau profesorului, a manualului etc.) la o învățare în cadrul căreia observarea și analiza „directă" a fenomenelor să joace un rol mai important.

f) În acest context, o importanță mare o are stabilirea unor forme de apreciere și evaluare a cunoștințelor elevilor, atît pentru cunoașterea nivelului de pregătire la un anumit moment, cît și pentru aprecierea progresului școlar și a măsurilor ameliorative ce se impun.

Deși examinarea orală va constitui un element de referință important, un loc însemnat trebuie să-l ocupe aprecierea și evaluarea continuă a performanțelor elevilor, de regulă prin probe de control obiective, formulate în raport de sarcinile instructiv-educative ale procesului de învățămînt.

Redăm în continuare două astfel de probe de control pe care le-am utilizat în evaluarea cunoștințelor elevilor :

La clasa a III-a :

1. Desenați punctele cardinale și intercardinale (se verifică cunoașterea lor și capacitatea de a le exprima grafic).
2. Arătați ce obiecte din clasă sînt situate la N, S, E, V (se verifică orientarea, capacitatea de a selecta obiectele, de a le exprima în ordinea indicată și de a orienta planul clasei după punctele cardinale.
3. Desenați planul clasei indicînd locul unde sînteți situat (sarcină dificilă, implicînd un desen corect și stabilirea poziției corecte).
4. Desenați planul școlii (scopul este de a urmări dacă elevii și-au însușit noțiunea de scară de proporție prin comparare cu răspunsul anterior și de a realiza corect sarcina).
5. Desenați planul camerei unde locuiți (se urmărește „transferul" cunoștințelor asupra unei sarcini neexersate și corectitudinea realizării ei).

La clasa a IV-a :

1. Arătați unde este situată țara noastră (se urmărește sistemul de referință al elevilor).
2. Scrieți în tabelul alăturat (se dă un tabel cu coloane corespunzătoare) denumirile principalelor grupe de munți, podișuri, cîmpii, rîuri pe care le cunoașteți (se urmărește nivelul de cunoștințe, precum și capacitatea lor de a le grupa).
3. Ce vegetație există în țara noastră (tot cunoștințe).
4. Descrieți vremea de astăzi (se urmărește capacitatea de a descrie o situație, precum și ordinea ei).
5. Pe schița R. S. România (schița este dată), transcrieți denumirea principalelor forme de relief, rîuri și a principalelor orașe ale țării (se urmărește capacitatea de „transfer" a informațiilor pe un material cartografic).

Aceste elemente enunțate (obiective, conținut, metode și mijloace, întrebări, forme de individualizare, modalități de apreciere, forme de organizare) constituie modalități utile de perfecționare a procesului de predare-învățare a geografiei în ciclul primar, de creștere a eficienței acesteia în instruirea și educarea elevilor, de ridicare a nivelului calitativ al învățămîntului în ansamblu.

Considerăm că aceste idei, în parte experimentate la clasele III-IV, pot constitui cadrul de referință larg al inovării și ameliorării procesului de învățămînt în ciclul primar.

NOTA ZECE LA PURTARE ÎN CLASELE MICI

Înv. emerit PRECUP ROMAN,
Înv. VIRGINIA ROMAN
Liceul real-umanist-Tg. Lăpuş,
jud. Maramureş

Codul principiilor şi normelor muncii şi vieţii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste adoptat de Congresul al XI-lea al P.C.R. pune în faţa şcolii sarcini de o inestimabilă valoare morală, privind educarea tinerelor generaţii. El face următoarea precizare : „Organizînd şi conducînd măreaţa operă istorică de făurire a socialismului şi comunismului pe pămîntul României, Partidul Comunist Român acordă o atenţie primordială făuririi unui om nou, cu o conştiinţă înaintată şi înalte trăsături morale, promovării unor raporturi noi între oameni, afirmării depline în toate sferele vieţii sociale a principiilor eticii şi echităţii socialiste" — care constituie un ghid luminos în munca noastră, a educatorilor. Sigur, comportarea elevilor la şcoală şi în afara ei, relaţiile ce se stabilesc între ei, între elevi şi educatori trebuie să stea în centrul atenţiei noastre.

Şcoala poate şi trebuie să-şi manifeste valenţele educative în formarea tineretului şcolar. Un bun educator rămîne bun numai dacă între cuvîntul şi fapta sa există o deplină concordanţă, numai dacă valorificarea conţinutului educativ al lecţiei din clasă se conjugă armonios cu conţinutul educativ al vieţii din afara pereţilor şcolii, care poate fi desfăşurată în curtea şcolii (pauzele), pe stradă, acasă, în cîmp, într-o vizită, excursii etc.

Dacă educatorul reuşeşte să cuprindă comportarea elevilor săi, şi nu numai a lor săi, pe toate aceste coordonate, atunci şi numai atunci poate afirma că-şi cunoaşte elevii, numai atunci va putea aprecia valoarea morală a fiecăruia, numai atunci va putea lua măsuri eficiente şi va putea decide asupra conduitei celor de care răspunde.

În practica noastră de peste douăzeci de ani am căutat să răspundem afirmaţiilor de mai sus într-o măsură din ce în ce mai mare. Am urmărit zilnic comportarea elevilor direct şi indirect prin însăşi colectivul de elevi şi părinţii acestora. Observaţiile culese au fost discutate în colectivul de elevi cu diferite ocazii. Faptele bune au fost lăudate şi popularizate în brigăzile artistice de agitaţie, în adunările pionereşti etc. Pentru faptele rele elevii au fost sancţionaţi în diferite modalităţi.

La clasa întîi spre exemplu, pentru a menţine o continuitate cu activitatea grădiniţei şi pe această linie, am ţinut evidenţa disciplinei pe un grafic afişat în clasă. În acest grafic treceam zilnic cîte un punct fiecărui elev : roşu — dacă s-a comportat foarte bine, albastru — dacă comportarea a fost bună şi negru — dacă nu s-a comportat civilizat. Acordarea punctelor se făcea după terminarea orelor, în urma discutării în colectiv a fiecărui elev. În acest fel elevii se obişnuiesc cu spiritul critic şi autocritic, cu simţul răspunderii pentru faptele lor, ceea ce socotim că este deosebit de important. Punctul primit, adică aprecierea conduitei morale, devine acum o emanaţie a gîndirii şi justiţiei colective, o aprobare sau dezaprobare comună, invitînd în acelaşi timp pe cel în cauză mereu spre mai bine. Consemnarea grafică a disciplinei a fost folositoare şi pentru părinţii elevilor. Mulţi dintre ei şi-au format frumosul obicei de a consulta graficul, de a cere anumite relaţii în legătură cu faptele dezaprobate de către colectiv săvîrşite de fiii lor şi de a stabili împreună cu învăţătorul măsurile ce se impun pentru corectare. În acest fel şcoala nu mai este singură în dificila muncă de formare şi educare a fiilor patriei, ci are un ajutor de nădejde — familia.

La sfîrşitul trimestrului, pe baza punctelor obţinute, s-a stabilit nota la purtare pentru fiecare elev. Dar cum noi ştim că majoritatea elevilor au nota zece la purtare deşi mai fac cîte un mic act de indisciplină din cînd în cînd, în ultimii ani am acordat această notă nuanţat. În ce a constat de fapt nuanţarea notei zece ? Elevilor care aveau numai puncte roşii şi celor care pe lîngă punctele roşii mai aveau şi 1—3 puncte albastre le acordam nota zece cu felicitări. Elevilor care aveau într-un trimestru între 3—6 puncte albastre le acordam nota zece fără felicitări, iar celor care aveau pînă la 10—12 asemenea puncte le acordam nota zece cu observaţii critice, recomandîndu-le căile de îndreptare în viitor.

În anul şcolar 1974/1975 am introdus ca element nou pentru zece cu felicitări, pe lîngă felicitările verbale, felicitări scrise în două nuanţe. Am scris pe cărţi de vizită pe o parte numele elevului, trimestrul, anul şcolar şi semnătura noastră, iar pe cealaltă parte am desenat cu acuarelă un soare în partea dreaptă, am scris în stînga nota 10 cu acuarelă roşie, bine îngroşat, iar între acestea am scris cu tuş „Felicitări pentru purtare foarte bună". Această primă nuanţă am folosit-o pentru elevii care aveau 1—3 puncte albastre. Pentru eleviii care s-au comportat ireproşabil, avînd numai puncte roşii, le-am confecţionat o felicitare asemănătoare la care în partea de sus am desenat în acuarelă şi drapelul patriei. Astfel am avut felicitări cu drapel şi fără drapel.

Elevii care au primit aceste felicitări au fost chemaţi în faţa clasei, învăţătorul strîngîndu-le mîna în aplauzele celorlalţi.

Acest procedeu aplicat la clasele I A şi I B a constituit un stimulent puternic pentru toţi elevii. Ca dovadă, disciplina s-a îmbunătăţit de la un trimestru la altul, iar numărul celor felicitaţi a crescut de la 12 în trimestrul întîi la 23 în trimestrul trei, din care felicitaţi cu drapelul patriei 10, faţă de numai doi în primul trimestru. La sfîrşitul anului şcolar am trimis părinţilor acestor elevi o scrisoare, semnată şi de conducerea şcolii, în următoarea formă :

Liceul real-umanist
Tg. Lăpuş

Tovarăşului .....

strada ..... nr. .....
Tg. Lăpuş

Cu ocazia închiderii anului şcolar 1974-1975, vă felicităm pentru comportarea civilizată a fiului (ficei) dv. (*numele elevului*) din clasa I.

Dorim să-i acordaţi şi în viitor toată atenţia pentru a creşte şi a ajunge un om civilizat, util societăţii noastre socialiste.

Tg. Lăpuş, 14 iunie 1975

ÎNVĂŢĂTOR, DIRECTOR,

Sîntem convinşi că acest mod de acordare a notei 10 la purtare îşi va avea efectul pozitiv şi în anii viitori, cînd în clasa a II-a locul graficului îl va lua caietul individual de disciplină, iar în clasa a IV-a notesul învăţătorului unde vor fi consemnate faptele elevilor.

Am dorit să comunicăm acest mod de acordare a notei la purtare întrucît mai există educatori care privesc cu destulă superficialitate, notarea conduitei morale a elevilor. În acest fel se contribuie la conştientizarea actului educaţional, întrucît fiecare elev este nu numai pentru altul, ci şi pentru sine judecător al faptelor, este şlefuitor al personalităţii sale înmănunchind armonios atributele de educat-educator.

DEZBATERI

CORELAREA ACȚIUNILOR ÎN CADRUL SISTEMULUI DE PERFECȚIONARE A CADRELOR DIDACTICE

Continuînd publicarea unor materiale vizînd perfecționarea cadrelor didactice, redacția noastră a organizat o discuție în județul Bacău, la care au luat parte tovarășii : Prof. ION POPOVICI, inspector școlar general ; prof. LUCIAN AGACHE, inspector școlar general adjunct, prof. MIRCEA RĂDUCANU, directorul Casei corpului didactic, prof. MARIN COSMESCU, prof. GH. BÎLBĂ și prof. MIHAI LUPUȘORU.

Ion Popovici

Problema perfecționării cadrelor didactice este o problemă foarte importantă și actuală pentru învățămîntul nostru, pentru slujitorii școlii, este mult discutată în rîndul cadrelor didactice cu ocazia diferitelor consfătuiri, a fost ridicată recent în cadrul conferințelor județene ale deputaților, cum și la Congresul consiliilor populare ; s-au făcut numeroase propuneri, s-a venit cu sugestii pentru perfecționarea sistemului de pregătire și de ridicare a nivelului cadrelor didactice, atît în ceea ce privește specialitatea lor, cît și în ceea ce privește pregătirea metodică, didactică.

Inițiativa „Revistei de pedagogie", de a dezbate problemele perfecționării este binevenită, iar din lectura materialelor apărute pînă în prezent ne putem da seama că acest lucru se impunea ca o necesitate în stadiul de dezvoltare a învățămîntului nostru. Actualul sistem de perfecționare se realizează în cadrul unor acțiuni ce au loc pe plan central regional și la nivel județean pînă la nivelul unităților școlare.

Se apreciază în general că actualul sistem de perfecționare a dat pînă în prezent bune rezultate, dar că există posibilități de îmbunătățire a lui. Cred că noi, de la nivelul județului, ar trebui să venim cu unele sugestii în acest sens, privind problemele atît la nivel central și regional, dar și județean, pînă la unitățile școlare.

Mircea Răducanu

Instituțiile care sînt chemate să contribuie la perfecționarea cadrelor didactice au apărut în diferiți ani, începînd cu Institutul central de perfecționare, CEPEIT și filialele lor, inspectoratele școlare care au și ele sarcini de perfecționare, casele corpului didactic, prevederile regulamentului școlar, societățile științifice. S-ar impune o mai bună coordonare a actului perfecționării de către

forul central, întrucît, apărînd în diverse perioade, instituțiile au primit sarcini diferite. Chiar casele corpului didactic nu sînt în suficientă măsură integrate în sistemul național al perfecționării. Noi, în județul Bacău, am căutat ca prin diverse forme de activitate să realizăm tocmai această integrare, care a fost posibilă datorită unei conlucrări, mai bine-zis unei coordonări foarte sigure și foarte competente din partea inspectoratului școlar și a celorlalte foruri la nivel de județ.

Marin Cosmescu

Și fără îndoială, că în cadrul coordonării acțiunilor din sistemul de perfecționare ar fi necesară și o sincronizare a acestor acțiuni. De pildă, lectoratele care se fac, să zicem, la română în timpul verii sau taberele cu anumiți profesori pe specialități ar putea fi foarte bine asimilate cu cursurile de reciclare.

Mircea Răducanu

Organizarea unor multiple forme de activitate în sprijinul perfecționării, a fost posibilă datorită timpului material creat pentru desfășurarea acestor activități. Spun aceasta pentru că în județul nostru de cîțiva ani de zile avem zile de activitate metodică, zile în care se desfășoară ședințele de catedră, cursurile de pregătire pentru grade, activități de informare și perfecționare cu ajutorul universităților și a institutelor de perfecționare din București și Iași. Numai în anul școlar 1974/1975, la nivelul județului Bacău, au ținut cursuri de informare și perfecționare pe diverse teme de specialități, peste 60 de cadre didactice universitare. Am stabilit un sistem de colaborare cu toate societățile științifice la nivel central, iar la nivel de județ societățile științifice s-au integrat practic în activitatea de perfecționare organizată de către inspectoratul școlar prin casa corpului didactic.

Ion Popovici

Ne străduim în cadrul județului, să îmbunătățim diferite forme prin care să asigurăm cuprinderea tuturor cadrelor didactice în activitatea de perfecționare. De pildă, la nivelul școlilor, am organizat catedrele pe specialități pe diferite zone în așa fel încît fiecare catedră să cuprindă pînă la cel puțin zece profesori de specialitate, ca în acest fel să se poată realiza un schimb de experiență cît mai util.

Mircea Răducanu

În legătură cu activitățile de perfecționare organizate la nivel central sau regional aș propune o analiză efectuată de forurile competente, pentru a se ajunge la un raport mai judicios între prelegerile care se prezintă și activitățile practic-demonstrative.

Gh. Bilbă

Aceasta este o problemă foarte importantă care trebuie să stea în atenția forurilor centrale. Cunoașterea tehnologiei moderne, despre care discutăm mereu, a folosirii aparaturii cu care sînt înzestrate școlile, trebuie să preocupe întreaga rețea de perfecționare, de la I.P.P.C.D. pînă la directorul școlii și profesorul de specialitate. Avem în dotarea noastră aparate de proiecție, magnetofoane, casetofoane, aparate de proiecție cinematografică și alte mijloace din acestea tehnice, dar unii profesori încă nu le stăpînesc destul de bine pentru a le folosi în scopul comunicării unor cunoștințe, în scopul ușurării, ca să spunem așa, transmiterii cunoștințelor. Ar trebui ca în cadrul cursurilor de perfecționare să se aibă în vedere acest lucru. Casa corpului didactic din Bacău și-a propus asemenea acțiuni, le-a realizat și vom merge mai departe pe această linie, ca unii profesori care nu cunosc bine mînuirea aparatelor să le învețe de acum încolo.

De asemenea, ar trebui mai multe filme cu caracter didactic și mai bine realizate, poate cu colaborarea unor grupuri mai mari de profesori de specialitate.

Ion Popovici

În cadrul acestei discuții consider că este bine să abordăm și problema acordării gradelor didactice care, de asemenea, intră în sistemul de perfecționare și de pregătire a cadrelor.

În legătură cu examenele de gradul II și I sînt propuneri să nu se mai facă inspecția specială, să rămînă numai examenul respectiv. Eu cred că trebuie să menținem atît inspecția specială cît și examenul și lucrarea pentru gradul I. Este o tradiție în învățămîntul nostru în acest sens și a dat bune rezultate.

Observăm zilnic cum oamenii adună material, și-l sistematizează, cer consultații ; în multe cazuri, aceste lucrări îmbogățesc chiar literatura noastră pedagogică, pentru că foarte multe din ele sînt publicate sau susținute în cadrul diferitelor manifestări științifice.

Ar trebui, poate, să vedem cum putem îmbunătăți activitatea de apreciere a cadrelor didactice înscrise la gradele didactice prin inspecția școlară. Noi folosim în activitatea aceasta și metodiști voluntari, unii foarte exigenți, însă de multe ori aprecierile făcute nu se ridică la nivelul exigențelor formulate de noi. Ar trebui să realizăm inspecția școlară numai prin inspectorii școlari, însă cîteodată cifra celor care se înscriu la grade este așa de mare încît, prin forțe proprii, inspectoratul școlar nu poate răspunde cerințelor. Mă gîndesc, dacă nu ar fi bine ca la gradul II sau la gradul I să se limiteze înscrierile, așa cum se întîmplă la doctorat, fixîndu-se un număr de locuri. Este o părere personală. În cazul acesta, ar urma să se stabilească niște criterii de înscriere care să fie realizate în decurs de cîțiva ani.

Mihai Lupușoru

Propunerea e interesantă, probabil că în felul acesta s-ar ridica și mai mult pregătirea celor care se prezintă la examene.

Pentru acordarea gradelor didactice, deoarece acestea încununează și munca metodică și științifică, s-ar putea cere și niște comunicări, referate de specialitate care au trecut, să spunem, printr-o formă a activității științifice, respectiv o sesiune în cadrul județului sau pe plan central ; trebuie să se vadă, de asemenea, o preocupare pentru cercetare, pentru munca științifică. De foarte multe ori auzi spunîndu-se „Mă înscriu la gradul I“ — fără ca cel în cauză să aibă vreo preocupare deosebită în propria lui profesie.

Gh. Bîlbă

Cred că la acordarea gradului la unele specialități, o parte din calificativ ar trebui acordată pentru preocuparea activității practice a profesorului, pentru organizarea laboratorului, a experiențelor, pentru lucrările de laborator desfășurate, adică să se țină seama ca cel în cauză să nu fie numai profesor de catalog, ci să fi înființat un cerc, căci un profesor nu poate fi calificat bun numai dacă ține lecții bune.

Marin Cosmescu

Prezentarea la definitivat este o obligație absolută, dar pentru gradul II este necesar să se vadă mai întîi în ce măsură rezultatele cadrului respectiv, pînă în acel moment, corespund năzuinței sale.

La gradul I mai cu seamă, trebuie să se aibă în vedere în ce măsură să zicem acțiunea de cercetare a respectivului cadru este legată de producție, de munca didactică, dacă este evaluată, valorificată în diferitele împrejurări, în diferitele acțiuni întreprinse de inspectorat, de casa corpului didactic și așa mai departe.

Mircea Răducanu

În cadrul discuției inițiate de „Revista de pedagogie“ am citit și cîteva opinii interesante în legătură cu cercurile pedagogice, care s-ar părea că în momentul

de față „sînt în impas", mai ales prin forma de organizare a activității care este depășită.

Ar trebui ca greutatea activității în privința conținutului și soluționarea unor probleme de specialitate să coboare și să se rezolve în cadrul catedrelor, iar cercurile pedagogice să funcționeze pe zone, avînd un conținut de informare și perfecționare în specialitate sau metodico-didactică și metodico-pedagogică, organizate prin casa corpului didactic.

Ion Popovici

Cercul pedagogic este folosit ca formă de dezbatere a problemelor școlii de foarte mult timp în învățămîntul nostru. O întrunire a profesorilor de specialitate la începutul anului școlar, la sfîrșitul sau la începutul trimestrului, eu o consider absolut necesară. Acolo nu se dezbat numai probleme legate de planificarea materiei, cum se face, de pildă, la începutul anului școlar, organizarea predării pe întregul an sau pe primul trimestru, ci și probleme de conținut, privind realizarea programei, a mijloacelor pe care trebuie să le folosească profesorii în procesul predării, cum și alte aspecte ale modernizării procesului instructiv-educativ pe fiecare specialitate.

Gh. Bîlbă

Cred că cercul pedagogic și-a diminuat importanța și parte din sarcina cercului a fost preluată de catedră. Totuși, acele întruniri de început de an, de început de trimestru, ar putea fi păstrate, însă trebuie revăzută tematica acestor cercuri și trebuie căutate noi forme.

Marin Cosmescu

După mine, cercul pedagogic ar trebui să fie neapărat cuplat cu activitatea filialelor societăților științifice, întrucît tocmai în cadrul acestor societăți problemele se lărgesc. Problemele strict legate de specialitate pot fi discutate mai ales în ședințele de catedre, unde ne bazăm în special pe studiul individual, pentru că nu trebuie să uităm, studiul individual trebuie să stea în general la baza întregului sistem de perfecționare. Or, acest studiu individual trebuie să fie urmărit în special de catedră, dar și la celelalte niveluri. La cercul pedagogic nu mai este posibilă doar o lecție demonstrativă așa cum se făcea altădată, ci e nevoie de dezbaterea unor teme izvorîte din rezultatul unor cercetări, unor experimente mai îndelungate la care să ia parte cît mai multe cadre didactice cu experiență.

Mihai Lupușoru

Activitatea de perfecționare trebuie să vizeze niște scopuri clare și anume perfecționarea procesului de învățare-predare, cum și sporirea cunoștințelor în sensul noutății lor. În această acțiune trebuie antrenați specialiști, cercetători care să vină cu niște date experimentale din domeniul respectiv de activitate, ca de pildă domeniul chimiei, al fizicii sau gramaticii. Pot fi folosiți și unii practicieni ai școlii, respectiv cei mai buni profesori sau învățători, cu cele mai bune rezultate în activitatea lor didactică.

În procesul de perfecționare trebuie tratate probleme de actualitate, cum ar fi aceea a temelor pentru acasă date elevilor, fie că sînt orale sau scrise, și mai ales la învățători. Chiar „Revista de pedagogie" ar trebui să trateze această problemă.

Aș mai ridica problema autorității profesionale a unei forme de perfecționare sau alta. De exemplu, cursurile organizate la nivel central, temele prezentate de specialiști în domeniul respectiv au cu totul altă autoritate față de activitățile ce au loc la nivelul școlii și care de multe ori, trebuie să recunoaștem, au caracter formal.

Acestea ar trebui să fie caracterizate de mai multă sinceritate și finalitate, mai ales lecțiile deschise, unde se vede și o anumită comoditate sau pasivitate,

pentru că se concentrează şi se frămîntă de obicei cel care trebuie să ţină lecţia şi mai puţin cei care pot discuta după aceea la obiect.

Vorbind despre perfecţionare trebuie să ne gîndim şi la cointeresarea şi stimularea celor care participă la amplificarea ei. Profesorii sau învăţătorii care se ocupă de nişte probleme alc cercetării să fie scutiţi eventual de alte sarcini extraşcolare şi obşteşti pentru a se putea concentra efectiv asupra preocupărilor lor, îmbinîndu-se mai uşor cercetarea cu învăţămîntul şi producţia.

Mircea Răducanu

O altă propunere ar fi ca fiecare cadru didactic din învăţămîntul superior să fie organic încadrat în sistemul activităţilor de perfecţionare organizate la nivelul judeţelor care gravitează în jurul centrelor universitare.

Lucian Agache

Pentru că inspectoratul şcolar coordonează activitatea inspectorilor, aş vrea să mă refer la perfecţionarea inspectorilor şi rolul lor în perfecţionarea cadrelor didactice.

Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului ne-a venit în sprijin cu o bibliografie de pedagogie generală şi de specialitate care a fost dată pentru studiu individual fiecărui inspector, urmînd ca să se treacă la o etapă de perfecţionare a inspectorilor şcolari. Recent, au fost chemaţi inspectorii de limbă română şi aşteptăm ca şi ceilalţi să fie chemaţi la cursurile de perfecţionare. În afară de aceasta, unii dintre inspectorii şcolari au participat la cursurile de perfecţionare organizate de I.P.P.C.D.-uri, alţii şi-au susţinut gradele didactice.

În cadrul inspectoratului, împreună cu casa corpului didactic, am organizat anumite dezbateri tematice lunare, pe baza unei bibliografii şi a unei tematici date dinainte pentru studiul individual. Considerăm că inspectorii şcolari, alături de comisiile de specialitate din cadrul casei corpului didactic şi de conducerile filialelor societăţilor ştiinţifice, au un rol deosebit în organizarea şi desfăşurarea activităţilor de perfecţionare în cadrul judeţului.

M-aş referi, de asemenea, la activitatea de perfecţionare şi la rolul directorilor în activitatea de perfecţionare, propunînd ca, asemenea inspectorilor şcolari, directorii să participe la perfecţionare nu numai în probleme de organizarea activităţii sau de îndrumare şi control, ci şi la cea de specialitate.

Noi am acordat o importanţă deosebită activităţii practice şi sprijinului pe care îl pot da directorii de şcoli în organizarea şi desfăşurarea în bune condiţii a activităţilor metodice de perfecţionare în cadrul judeţului. Directorii de şcoli participă de regulă, sau ar trebui să participe, la activitatea catedrelor de specialitate unde vin cu aspecte concrete din activitatea profesorilor din şcoala pe care o conduc, avînd posibilitatea în acest fel să fie la curent cu problemele specialităţii.

Mă aşteptam ca tovarăşul director Lupuşoru să vorbească despre munca directorilor de la Liceul pedagogic în perfecţionarea învăţătorilor şi educatoarelor din judeţ. Probabil, n-a făcut-o din modestie.

Aş vrea să spun că, aşa cum se organizează perfecţionarea învăţătorilor şi educatoarelor în cadrul liceului pedagogic, poate că s-ar putea face acelaşi lucru şi în cadrul institutelor pedagogice din judeţ, pentru că, practic, se constată că absolvenţii acestor institute nu mai păstrează o legătură strînsă cu cadrele de la institut, nici acestea nu mai cunosc evoluţia foştilor studenţi în cadrul învăţămîntului, acolo unde au fost repartizaţi. Poate că ar fi cazul ca la aceste discipline (în judeţul Bacău matematică, fizică, limba română, limbi străine) să se facă perfecţionarea absolvenţilor institutului pedagogic chiar aici, în cadrul institutului, cu sprijinul şi sub conducerea I.P.P.C.D.-ului.

Cu privire la cursurile de reciclare, mai sînt cîteva probleme care nu sînt reglementate. De exemplu, nu este reglementată legal participarea la aceste cursuri a cadrelor didactice cu vechime de peste 25 de ani. Viaţa demonstrează că e necesar să-şi reîmprospăteze cunoştinţele toate cadrele, indiferent de vechime, mai ales dacă nu şi-au luat gradele didactice.

Ion Popovici

Așa după cum a apreciat și conducerea partidului nostru, ridicarea nivelului învățămîntului depinde, în primul rînd, de ridicarea nivelului pregătirii cadrelor didactice. Dacă vom avea cadre didactice cu o pregătire temeinică, cu experiență bogată, valorificînd această experiență în procesul instructiv-educativ, desigur că și nivelul învățămîntului nostru va crește foarte mult și vom atinge parametrii și indicatorii fixați de conducerea partidului pentru toate nivelurile de învățămînt din țara noastră. „Revista de pedagogie" are în preocupările ei această problemă a perfecționării, chiar prin tematica conținutului fiecărui număr, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice participă și el efectiv la această acțiune. Județul Bacău a primit un sprijin efectiv în organizarea unor cercetări în cadrul școlilor din județul nostru, cum a fost, de pildă, aceea cu personalitatea educatorilor, sau organizarea unor manifestări științifice în diferite localități, cum a fost simpozionul cu privire la pregătirea tehnico-productivă a elevilor, în municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej, sau acțiunea organizată la Bacău, un simpozion cu un mare ecou în rîndul cadrelor didactice pe tema integrării socio-profesionale a tineretului. Menționăm, de asemenea, participarea cercetătorilor la diferite experimente organizate în județul nostru privind, de pildă, școala cu conducere unică, sau schimburile de experiență care au fost organizate pe tema școlii cu program prelungit, prin care realizăm într-o măsură mai mare traducerea în viață a măsurilor prevăzute în Hotărîrea Plenarei din iunie 1973 a Comitetului Central al P.C.R. cu privire la organizarea acestor școli.

Vrem să mulțumim de aceea Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, conducerii „Revistei de pedagogie" care au venit în întîmpinarea multor acțiuni pe care noi le-am organizat și am fost ajutați efectiv, revista oferindu-ne pagini întregi pentru a putea valorifica activitatea noastră în domeniul perfecționării cadrelor didactice.

ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII AFECTIVITĂȚII FEMININE *

Printre cărțile consacrate problemelor psihologice și sociale ale femeii apărute în ultimul timp, lucrarea profesoarei Caterina Bagdasar este deosebit de utilă cadrelor didactice.

Studiul acesta psihopedagogic prezintă un interes psihologic, pedagogic și social, pentru școală, familie și societate în genere, deoarece permite într-o largă măsură cunoașterea mentalității, comportamentului, sensibilității, afectivității, reprezentărilor și năzuințelor intimerotice și profesionale ale fetelor și femeilor. Realizînd o cunoaștere larg-socială, cartea Caterinei Bagdasar, scrisă într-o formă atrăgătoare și naturală, este totuși o carte de știință: aplică metode științifice, analizează cazuri de viață, prezintă anchete făcute cu eleve de toate vîrstele, interpretează date ce constituie tot atîtea expresii în crisalidă ale personalității feminine.

Ni se prezintă evoluția nevoii afective din copilărie pînă la maturitate, se studiază atitudinea și reacțiile afective ale copiilor în cursul primei și al celei de-a doua copilării, sînt scoase în evidență trăsăturile specifice ale caracterului afectiv al fetiței în timpul stadiului păpușii, sînt supuse atenției noastre captivate problemele sexualității infantile. Autoarea se oprește asupra tuturor aspectelor nevoii afective feminine de prepubertate și dă un amplu și documentat tablou al preadolescenței și adolescenței. Sentimentele de prietenie și dragoste în adolescență, proiectările eului afectiv feminin, tulburările anormale, ca și frustrările sînt expuse în toată complexitatea lor.

Dat fiind statutul femeii în societatea tuturor timpurilor, ne-am fi așteptat și la abordarea problemei afectivității în căsătorie. De asemenea, ne-a surprins că un studiu atît de serios documentat nu vine în ajutorul cititorului care ar mai voi să adîncească unele aspecte ale afectivității cu o bibliografie completivă. Probabil că la o nouă ediție aceste lipsuri vor dispărea. Cartea este folositoare și interesantă, Editura didactică și pedagogică a realizat un adevărat act de cultură.

CONSTANTIN GEORGIADE

* Caterina Bagdasar, *Aspecte ale dezvoltării afectivității feminine*, Editura didactică și pedagogică, 1975. 204 p.

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

ȘCOALA CEHOSLOVACĂ PE TREPTELE PROGRESULUI

MIROSLAV CIPRO
ministru adjunct la Ministerul Învățămîntului din R.S. Cehoslovacă

Sistemul educației și instrucției în R. S. Cehoslovacă, dezvoltarea lui calitativă și cantitativă, au trecut printr-un proces caracteristic de democratizare.

Încă pînă în anul 1948 am avut un sistem școlar profund discriminator, care chiar de la vîrsta de 11 ani împărțea întreaga populație școlară în 6,5% elevi de liceu și în 93,5% elevi care fie că rămîneau cu așa-numitele școli primare, în majoritate sătești, cu puține clase (40,5%), fie că treceau în școala secundară de patru ani care completa cursul primar, avînd o orientare practică (53%). Învățămîntul obligatoriu se încheia la 14 ani, iar după terminarea lui se ajungea la o discriminare socială și mai ascuțită, căci marea majoritate a tineretului se încadra în muncă și numai o parte neînsemnată putea să-și continue studiile. Dacă o parte a tineretului trecea prin ucenicie, aceasta era foarte des numai un camuflaj al folosirii ieftine a forței de muncă tinere.

Astăzi, întregul nostru tineret primește o instruire de bază de 9 ani unitară, iar după absolvire peste 90% din întreaga populație își continuă studiul fie în gimnazii de 4 ani (14%), fie în școli profesionale de 4 ani — în mod excepțional de doi ani — (19%) sau în școli de ucenici, de regulă de 3 ani, în unele cazuri de doi ani (circa 60%).

Deosebirea esențială stă atît în calitate (caracterul unitar al instruirii de bază și caracterul științific al conținutului) cît și în cantitate (prelungirea instruirii obligatorii pînă la 15 ani și mărirea substanțială a numărului tinerilor care își continuă instruirea pînă la 17—19 ani).

Un salt calitativ și cantitativ asemănător s-a realizat în ultimii 30 de ani și în celelalte trepte ale sistemului școlar : în învățămîntul preșcolar, în învățămîntul superior, în educația copiilor care necesită îngrijire specială, precum și în domeniul educației extrașcolare a tineretului.

La acestea trebuie totuși adăugat că nici pe departe nu sîntem încă la sfîrșitul schimbărilor progresive ale sistemului nostru școlar. Procesul democratizării și modernizării lui se desfășoară azi mai intens și cu un scop mai bine definit ca niciodată în trecut.

Comitetul Central al Partidului Comunist din Cehoslovacia, pornind de la linia politică a celui de-al XIV-lea Congres al partidului, a stabilit în ședința sa din 3 și 4 iulie 1973 sarcina de a se elabora pînă la Congresul al XV-lea un sistem unitar și închegat (complet) de educație comunistă, care să unească în mod obligatoriu influența tuturor factorilor educativi în întregul sistemului școlar. Condiția realizării cu succes a acestui sistem este stabilirea unor scopuri educative clare, concrete, la fiecare nivel de învățămînt, în așa fel încît formarea conștiinței socialiste a tînărului și a atitudinilor socialiste, formarea concepției lui marxist-leniniste despre lume, să treacă prin etape care se leagă și să fie în concordanță cu particularitățile de vîrstă ale tineretului.

În legătură cu îndeplinirea acestei sarcini se va desfășura munca constructivă a unui colectiv numeros de pedagogi care se străduiesc să transfere principiile generale ale educației comuniste în sfera aplicației practice concrete și să ofere un model de inspirație tuturor cadrelor didactice privind modul în care să sădească la tineri trăsăturile personalității socialiste și să-i pregătească pentru construirea comunismului și pentru o viață personală fericită.

Sîntem conștienți de faptul că fără realizarea unei dirijări pedagogice și organizatorice de către școală nu s-ar putea crea un sistem educativ eficient ; în același timp, nici școala singură, chiar dacă s-ar strădui să muncească cît mai bine, nu ar obține rezultatele așteptate fără o colaborare coordonată cu factorii extrașcolari care contribuie la formarea generației tinere.

De aceea, Comitetul Central al Partidului Comunist din Cehoslovacia, în rezoluția Plena-

rei sale din anul 1973, s-a adresat nu numai comuniştilor din învăţămînt, ci şi comuniştilor din întregul nostru aparat de partid şi de stat, din consiliile populare, presă, radio, televiziune, edituri, cinematografie, instituţii culturale şi de culturalizare, din cadrul Uniunii Socialiste a Tineretului, Mişcării Sindicale Revoluţionare, Uniunii Cehoslovace pentru Educaţie Fizică, Asociaţiei voluntare pentru sprijinirea apărării patriei, Frontului Naţional şi al altor organizaţii sociale. Metodica educaţiei comuniste foloseşte forme diferite de influenţare multilaterală a tînărului. Întreaga personalitate a copilului, cu toate funcţiile sale general-umane (memorie, judecată, fantezie, sentimente, voinţă, limbaj etc.) este activizată şi expusă influenţei stimulatoare a tuturor proceselor şi valorilor de bază „care îl formează pe om" şi care sînt munca, producţia, tehnica, economia, ştiinţa, filozofia, morala, literatura, arta, muzica, sportul, jocul, natura... Îmbinarea reciprocă a acestor categorii şi a realităţilor corespunzătoare lor va forma o reţea de bază a aspectelor educative care ar trebui să fie în atenţia muncii de educaţie, pe cît posibil acoperită egal şi în acelaşi timp diferenţiat, pentru a nu se ajunge printr-o dezvoltare unilaterală nici la deformarea tinerei generaţii ca unitate şi nici la o universalitate confecţionată care să înăbuşe interesele individuale bine conturate, precum şi interesele individului.

Dacă, de exemplu, facem în şcoală o sală a tradiţiilor progresiste, nu o facem numai pentru ca elevii să reţină mai bine unele cunoştinţe de istorie şi de educaţie cetăţenească. Aceasta se face în primul rînd pentru ca să influenţăm sentimentele lor, să stimulăm mîndria pentru trecutul glorios, să le aprindem scînteia patriotismului socialist şi a internaţionalismului proletar. Aceste cerinţe presupun ca o asemenea sală să fie amenajată cu participarea însufleţită a elevilor, să devină pentru ei ca un templu, o întruchipare a valorilor pentru care să simtă cel mai profund respect. Căci nici educaţia ştiinţifico-ateistă, chiar dacă baza ei puternică constă în caracterul raţional, nu este numai şi numai o chestiune a intelectului şi nu poate avea succes deplin dacă nu sînt atinse şi celelalte dimensiuni ale personalităţii umane. De aceea şi învingerea rămăşiţelor religioase din conştiinţă trebuie să se realizeze pe calea unei influenţări multilaterale, inclusiv prin estetizarea vieţii şcolare ; în special trebuie să se respecte nevoia naturală a omului de a trăi profund emoţional momentele cruciale ale vieţii. Educaţia comunistă trebuie să folosească metode cît mai diferite pentru ca să influenţeze întreaga personalitate multilaterală a copilului. Există unele mijloace pedagogice care în acest ansamblu de metode au o însemnătate cheie. Pe lîngă o organizare planificată a activităţii creatoare, active, a tineretului, un rol hotărîtor îl joacă formarea idealurilor de viaţă la tineri sub influenţa exemplelor sugestive care stimulează la imitare şi la urmare. Fiecare epocă şi fiecare domeniu al activităţii omeneşti au avut întotdeauna exemplele lor tipice, dintre care unele au atins o mare popularitate şi au influenţat lumea ideilor şi stilul de viaţă al unor generaţii întregi. Ar fi o greşeală dacă n-am aprecia influenţa psihologică profundă a acestor modele asupra idealurilor de viaţă ale tineretului nostru, asupra modului său de comportare şi gîndire.

De asemenea, epoca socialistă are şi trebuie să aibă eroii săi şi modelele sale, dar concepţia lor e mai largă, mai umană. Aceasta depinde şi de faptul că socialismul nu înseamnă numai o simplă schimbare a unui sistem social cu altul, ci reprezintă o negare a societăţii de clasă, în general, şi în acelaşi timp o sinteză a tot ceea ce este pozitiv în decursul istoriei şi a tot ceea ce are o însemnătate umană în general.

Vitejia eroilor romani şi greci, spiritul de sacrificiu al călugărilor din evul mediu, precum şi ingeniozitatea şi perseverenţa inventatorilor din epoca modernă sînt — dacă facem abstracţie de latura ideologică condiţionată de relaţiile de clasă — trăsături general-umane care abia în socialism capătă spaţiu pentru o deplină realizare, pe scară largă. Totuşi, în plus, socialismul îşi creează tipuri noi de eroi — revoluţionari, luptători şi constructori, inovatori şi creatori optimişti — care în toate domeniile — în ştiinţă, economie, tehnică, cultură — îmbogăţesc societatea cu noi valori materiale şi spirituale. De aceea şi noi elaborăm şi editäm culegeri de biografii, arătăm prin filme şi la televiziune viaţa personalităţilor proeminente, modele de curaj, cinste, dreptate, dăruire în muncă, jertfire, putere de descoperire, creaţie, principialitate, democratism, internaţionalism, patriotism, umanism, cultură, optimism.

Sistemul de educaţie şi instruire din R. S. Cehoslovacă are la bază principiul legării şcolii de viaţă. Ideea marxist-leninistă a politehnizării în lumina cerinţelor revoluţiei ştiinţifico-tehnice nu numai că nu-şi pierde actualitatea sa, dar capătă un caracter mai imperios decît a avut vreodată.

În luna martie 1973, Plenul C.C. al P.C. din Cehoslovacia, consacrat problemelor dezvoltării ştiinţifico-tehnice, ale dezvoltării economiei naţionale cehoslovace a adoptat un document însemnat. În el se cere, printre altele, ridicarea eficienţei sistemului conducerii planificate a economiei naţionale, astfel ca planul, instrumentele economice, stimulii materiali şi morali să facă loc mai mult decît pînă acum progresului ştiinţifico-tehnic şi împreună să influenţeze grăbirea ciclului „ştiinţă-tehnică-producţie-folosire". În acest document mai sînt incluse şi legarea progresului ştiinţifico-tehnic de dezvoltarea generală a activităţii forţelor de creaţie, a aptitudinilor şi iniţiativei celor ce muncesc, crearea unei atmosfere de căutări creatoare şi de neacceptare a conservatorismului şi stagnării tehnice : sprijinirea rezolvării creatoare, novatoare, tehnice, tehnologice, de construcţii şi de proiectare în folosul practicii.

Aceste îmbolduri au o mare însemnătate şi pentru teoria şi practica instruirii politehnice. Din ele pot fi deduse, în special, următoarele concluzii pedagogice :

1. Instruirea politehnică trebuie să se bazeze pe o instruire ştiinţifică şi să o ia ca punct de plecare (şi invers).

2. Instruirea politehnică trebuie să influenţeze educativ prin munca care se leagă de ea (şi invers).

3. Instruirea politehnică trebuie să sprijine dezvoltarea aptitudinilor creatoare, iniţiativei tehnice şi a neacceptării conservatorismului tehnic.

4. Instruirea politehnică trebuie să fie strîns legată de bazele gîndirii economice, care ar trebui să fie în egală măsură o parte componentă a instruirii generale şi educaţiei comuniste.

5. Instruirea politehnică nu este doar un „adaos" la conţinutul instruirii tradiţionale, ci mai degrabă imprimă sistemului instructiv o calitate cu totul nouă. Dacă putem folosi o comparaţie simbolică din domeniul chimiei,

atunci instruirea nu este un amestec „de diferite ingrediente", ci „un compus" al cărui fiecare nou element creează o substanță de o calitate nouă.

Este necesar să fie adaptat întregul sistem de instruire și organizarea lui la cerințele revoluției tehnico-științifice și, în același timp, pe lîngă schimbările realizabile în viitorul apropiat, trebuie să avem și o perspectivă clară a schimbărilor necesare în viitorul mai îndepărtat. De aceea, Comitetul Central al P.C. din Cehoslovacia, în ședința plenară din iulie 1973, a stabilit elaborarea pînă la Congresul al XV-lea a proiectului dezvoltării de perspectivă pe termen lung a sistemului nostru școlar, care va asigura aprofundarea în continuare a caracterului democratic, a modernizării sistemului școlar și va permite întregului tineret obținerea unei instruiri generale și profesionale corespunzătoare nevoilor crescînde ale societății socialiste dezvoltate.

Este vorba, în special, de nivelarea anumitor disproporții în durata și nivelul unor tipuri și grade de școli. În mod experimental se realizează deja cu succes posibilitatea scurtării ciclului primar de la 5 la 4 ani. Dau roade și noile măsuri în sectorul învățămîntului profesional și tehnic, a căror bază constă în creșterea numărului tinerilor muncitori cu instruire medie completă atît pe calea școlilor profesionale cu durata de 4 ani, cît și pe calea școlilor medii pentru cei ce muncesc. Imperios necesară se arată și politehnizarea mai sistematică a liceului, precum și apropierea conținutului și a metodelor sale de cerințele practicii. Noile programe școlare și manualele în pregătire pentru toate tipurile de școli vor ținti spre modernizarea conținutului și a metodelor învățării, pentru ca elevii să posede cunoștințe temeinic însușite, să opereze independent cu aceste cunoștințe și să le folosească eficient în practică la rezolvarea unor probleme și situații concrete. Atîta doar în linii mari referitor la unele sarcini de conținut ale școlii și pedagogiei noastre.

*

În partea finală a articolului meu cu plăcere voi face cîteva mențiuni concrete referitoare la structura și la conținutul revistei noastre „Școala socialistă" (Socialistika skola) și la posibilitățile dezvoltării în continuare a colaborării noastre internaționale.

De regulă, revista publică pe primul loc editoriale tratînd probleme actuale ale politicii școlare. Sîntem conștienți de faptul că caracterul politic al revistei nu poate fi exprimat numai prin editorial, ci trebuie să străbată întregul ei conținut. În acest spirit revista e, de asemenea, condusă. Cu toate acestea apreciem sistemul de articole editoriale ca necesar, deoarece în ele sînt cuprinse principiile ideologice de bază pe care se întemeiază munca noastră educativă, formulate cu totul fără echivoc și evident. Totuși, cititorul trebuie îndrumat să învețe să citească editorialele și să caute în ele învățăminte. De asemenea, trebuie avut grijă ca editorialele să nu conțină numai fraze, ci să pătrundă în esența problemelor, să folosească exemple intuitive și argumente convingătoare.

În interesul lărgirii frontului nostru pedagogic și în rîndul organizațiilor sociale și al altor factori care colaborează cu școala, publicăm de regulă pe locul doi interviuri cu reprezentanți de frunte ai acestor organizații și instituții.

ȘCOALA POLONEZĂ ÎN PRAGUL REFORMEI

WOJCIECH POMYKALO

Directivele Congresului al VII-lea al P.M.U.P. au prevăzut pentru actualul cincinal (1976—1980) introducerea școlii medii de 10 ani. Această prevedere a găsit un sprijin deplin în rîndurile cadrelor didactice, precum și adeziunea întregii societăți. Un număr tot mai mare de oameni înțeleg că, printre valorile existente, instruirea devine o valoare de primă necesitate. Șansa de a asigura fiecăruia cel puțin o pregătire medie se bucură de un sprijin unanim.

Perioada între 1972—1975 (între al VI-lea și al VII-lea Congres al P.M.U.P.) a constituit o perioadă de transformări dinamice în sistemul de învățămînt și educație. Acești ani au fost ani de transformări intense ale acestui sistem, de lichidare a disproporțiilor și de pregătire a generalizării școlii medii.

O atenție deosebită merită acordată dezvoltării intensive și eficiente a educației preșcolare. Se consideră că dezvoltarea diferitelor forme de educație preșcolară devine elementul fundamental al egalizării disproporțiilor în nivelul de pregătire a populației.

Direcția principală a luptei pentru eliminarea disproporțiilor în sistemul nostru de învățămînt și educație o constituie asigurarea în școala din mediul rural, și în special în clasele superioare ale școlii de bază, a unor rezultate apropiate de cele obținute în cele mai bune școli din mediul urban. Aceasta este o problemă fundamentală, de importanță națională. Deși de mulți ani populația din mediul urban este mai numeroasă decît cea din mediul rural, numărul copiilor de vîrstă școlară din mediul rural este mai mare decît al celor din mediul urban. La sate locuiesc aproximativ 60% din copiii de vîrstă școlară. Școala de 8 ani este unitară din punctul de vedere al programei în mediul urban și rural, dar fărîmițarea ei, existența micilor școli rurale, nu permit obținerea unor rezultate didactice corespunzătoare. În perioada dintre Congresul al VI-lea și al VII-lea a început realizarea în mediul rural a școlii comunale colective *.

* Corespunde școlii noastre unice pe comună.

În perioada dintre Congresul al VI-lea și al VII-lea al P.M.U.P. s-au întreprins în învățământul polonez o serie de acțiuni în scopul intensificării muncii de educație. Am dezvoltat în școlile noastre diferite forme de activitate social-utilitară, adaptate posibilităților psihofizice ale copiilor și tinerilor în fiecare fază de dezvoltare, formînd o atitudine corespunzătoare față de muncă, în special față de munca fizică, deprinderea de a colabora în colectiv la îndeplinirea sarcinilor. Activitatea social-utilitară constituie o parte obligatorie a programei din fiecare școală.

Printre acțiunile cu caracter educativ din ultimii ani, am acordat o deosebită atenție introducerii Codului elevului. Codul a fost elaborat cu participarea activă a tineretului și reglementează, înainte de toate, relațiile dintre profesor și elev, oferind șansa democratizării lor, iar pe de altă parte, întărește poziția și importanța profesorului în școală.

DIRECȚIILE DEZVOLTĂRII SISTEMULUI POLONEZ DE ÎNVĂȚĂMÎNT ȘI EDUCAȚIE ÎN URMĂTORII ANI. În primul rînd, se prevede dezvoltarea intensivă pe mai departe a educației preșcolarilor, asigurarea unei eficiențe mărite a acesteia. Se intenționează mărirea procentului de copii cuprinși în formele de educație preșcolară și anume : copiii între 3 și 6 ani de la 46% la 58%, copiii de 6 ani pînă la 96%.

Un punct important în programul de activitate îl deține ridicarea eficienței învățămîntului în mediul rural. Acestui scop trebuie să-i slujească, în primul rînd, aplicarea deplină a principiului școlii unice în rîndul tuturor elevilor din clasele mari ale școlii de bază. Aceasta constituie o problemă fundamentală, întrucît realizarea acestui principiu în ce privește tineretul sătesc va fi o sarcină cu mult mai complicată și grea. Aici apare bariera învestițiilor (insuficienta dezvoltare a bazei școlare, neadaptarea ei la sarcinile privind școala unică), precum și o serie de alte bariere, de exemplu, privind transportul, situația drumurilor etc. Realizarea principiului școlii unice trebuie însoțită de o atenție deosebită față de creșterea sistematică și dinamica rezultatelor învățămîntului și educației în școlile unice. Aceasta constituie o problemă de viitor, fiind vorba de predarea fiecărei discipline de învățămînt de către specialiști și de mărirea aportului cadrelor didactice cu studii superioare complete la realizarea programei fiecărei discipline în școala comunală colectivă. Perioada de introducere a școlii de 10 ani trebuie însoțită de întărirea și dezvoltarea școlilor profesionale și a liceelor de cultură generală. În liceele de cultură generală trebuie să tindem spre îmbinarea domeniului de cunoștințe de cultură generală cu cele de specialitate.

O direcție importantă a activității în viitorul cincinal o va constitui intensificarea activității educative. Ridicarea nivelului de pregătire a cadrelor didactice, perfecționarea procesului didactic, cu participarea inspectorilor metodiști pe discipline și a cercetătorilor, va constitui în continuare un mod de asigurare a unei eficiente activități educative. Totul demonstrează că, alături de perfecționarea și dezvoltarea activității social-utilitare, de introducerea Codului elevului și a noului ceremonial școlar, activitatea de educație în perioada 1976/1980 se va concentra pe două probleme fundamentale. În primul rînd, se va introduce pe scară largă și se va generaliza concepția școlii cu program prelungit, care are în gîndirea pedagogică poloneză o bogată tradiție. Esența acestei școli constă în folosirea în procesul didactic și educativ a experiențelor legate de mediul în care locuiesc copiii și tinerii, în valorificarea de către școală a tuturor forțelor care acționează pe terenul respectiv, întărirea influenței lor educative, lupta împotriva tendințelor negative.

În programul activității educative trebuie lărgit domeniul de acțiune și intensificată activitatea Uniunii Pionierilor — singura organizație de copii și tineret care activează în școală. În acest scop se prevăd mărirea numărului de instructori de pionieri în școli și ridicarea calificării acestora, îmbunătățirea formelor de acțiune ale organizației. În activitatea de educație vor fi pe larg dezvoltate în următorii ani sarcinile esențiale în domeniul formării concepției despre lume, atît în procesul didactic cît și în activitatea în afara clasei și școlii, precum și activizarea organizațiilor sociale și de copii din școală.

Potrivit cu strategia privind dezvoltarea învățămîntului în anii 1976—1980, se prevăd modificări intense în nivelul de pregătire a cadrelor didactice. Principalul izvor al modificărilor va fi acțiunea de completare a pregătirii cadrelor didactice. Astfel, se prevede ca pînă în 1980 pe această cale să obțină diploma de studii superioare aproximativ 68 de mii de cadre didactice. Aceasta înseamnă, în mod practic, că aproximativ 17 mii de cadre didactice să obțină anual diploma de absolvire a studiilor superioare. În același timp, se prevede ca în viitorul cincinal, conform Cartei drepturilor și îndatoririlor personalului didactic, să fie numiți în învățămînt numai absolvenții cu studiile superioare, să fie încadrați 50 de mii de absolvenți ai diferitelor institute, respectiv 10 mii de cadre anual.

VIZIUNEA ȘCOLII DE 10 ANI. Organele politice și de învățămînt prevăd ca în primăvara anului 1976 să se desfășoare o discuție publică cu cadrele didactice și cu alte cadre privind programa viitoarei școli de 10 ani. Concepția programei acestei școli a fost elaborată în cadrul Institutului pentru elaborarea programelor școlare, fiind consultați oameni de știință, practicieni în domeniul educației. În presă, la radio și televiziune, în cadrul adunărilor cadrelor didactice și ale părinților s-au dezbătut pe larg aceste teme.

În primul rînd, s-a precizat că la baza programei școlii medii de 10 ani vor sta limba maternă și matematica. Pentru aceste discipline se prevede cel mai mare număr de ore, deoarece pe baza lor va fi concepută instruirea și educația în viitoarea școală de 10 ani. Toate disciplinele umaniste se vor realiza pe baza programei limbii polone, ia disciplinele matematică — științe naturale pe baza programei de matematică. Autorii și coautorii programei apreciază că disciplinele matematice — științe naturale și umaniste vor fi tratate în mod egal și vor avea un număr de ore apropiat. O noutate a programei este introducerea disciplinelor cu caracter de sinteză, care se predau în ultimele clase ale școlii medii. Astfel, de exemplu, se prevede, că în cadrul disciplinei care orientativ se numește „Bazele științei despre societate" vor fi luate în considerare pe larg propedeutica filozofiei marxiste și elementele de etică, iar în cadrul disciplinei „Pregătirea pentru viața de familie" — elementele privind psihologia și sociologia educației. În programa limbii și literaturii polone s-au introdus, în ultimul an, probleme legate de cultura contemporană, de muzică, plastică și arhitectură, pornind de la principiul că în

formarea unei personalități multilaterale pregătirea pentru selecția conștientă și activă a valorilor culturale are o importanță esențială. De asemenea, atrage atenția importanța acordată în programă limbilor străine, în special limbii ruse. O noutate o constituie și mărirea ponderii culturii fizice, pentru care se prevăd 13% din numărul total de ore. La numărul de 30 de ore săptămînal de activitate (clasele mari), în școala de 10 ani se propune adăugarea a încă 4 ore de cursuri destinate activităților facultative, în scopul realizării mai aprofundate a programei fiecărei discipline.

VIZIUNEA VIITOAREI INSTRUIRI. Lucrările privind modelul programei școlii de 10 ani sînt foarte avansate, deoarece peste cîțiva ani începem introducerea acesteia. În schimb, în privința transformărilor în formarea profesională și de specialitate, o schițare a lor mai amănunțită a fost elaborată de-abia în cadrul institutelor de cercetări de resort, se află în faza de consultare, constituie obiectul unor experiențe. Principiile și concepția în acest domeniu sînt însă cunoscute.

În primul rînd, este nevoie nu numai de menținerea, dar și de întărirea și dezvoltarea orientării profesionale. Ea va avea loc după obținerea pregătirii medii de cultură generală în școala de 10 ani, cu toate că trebuie să se prevadă în cîteva specialități o durată mai mare de formare a deprinderilor manuale. Aceasta se va asigura concomitent cu terminarea ultimelor clase ale școlii de 10 ani. Se știe că durata formării profesionale va fi diferită, de la 0,5 la 2,5 ani. Aceasta va depinde de caracterul specialității. Bineînțeles, este necesară o adaptare foarte elastică a pregătirii profesionale la necesitățile faptice care decurg din esența specialității alese. În același timp, această diversitate a duratei de pregătire, în esență micșorarea acesteia, permite o mai bună adaptare a pregătirii la necesarul de cadre calificate, avîndu-se în vedere fluctuația și schimbările care apar în acest domeniu. Domeniul larg al pregătirii generale permite în schimb introducerea principiului specialităților de larg profil.

Școlile profesionale în noua lor formă vor fi mai operative, vor răspunde la nevoile unităților industriale și vor ține o mai strînsă legătură cu ele.

Un mare rol în viitorul sistem de învățămînt și educație îl vor avea școlile de specializare de profil. Acestea vor avea o dublă sarcină — vor pregăti pe viitorii studenți și vor înarma pe elevii lor cu deprinderi profesionale pentru acele sectoare de muncă în care se ia în considerare pregătirea generală dirijată adecvat. De aceea, se prevede că aceste școli vor încheia în principiu procesul educației generale a viitorului om al muncii, că vor crea institutelor superioare posibilitatea concentrării într-un grad mai mare decît pînă acum asupra specializării de profil. În aceste școli pentru limbile străine este destinat un număr mare de ore, astfel încît să se ajungă la stăpînirea lor efectivă. În același timp, se are în vedere ca absolvenții să stăpînească în mod concret specialitatea respectivă. Se intenționează formarea a patru direcții de specializare în aceste școli : umanistă, de matematică-fizică, de biologie-chimie și de geografie-economie.

Drumul spre școala superioară va trece prin școala de specializare de profil. Dar se discută dacă absolventul școlii de 10 ani care obține în învățămîntul profesional o meserie (specialitate) și lucrează doi ani cu rezultate bune nu poate fi orientat spre învățămîntul superior. Spre studiile superioare mai poate fi orientat, de asemenea, absolventul școlii de 10 ani după satisfacerea exemplară a serviciului militar. Fără îndoială că, dintre absolvenții școlii de 10 ani, laureații olimpiadelor de diferite tipuri sînt admiși fără examen, principiu care se va aplica pe scară largă în viitoarea școală.

ȘTIINȚA. La Congresul al II-lea al științei poloneze, care a avut loc în 1974, ministrul învățămîntului și educației, Jerzy Kuberski, a propus ca printre temele centrale de cercetare să figureze, în primul rînd, „modernizarea sistemului de învățămînt și educație în societatea socialistă multilateral dezvoltată". Congresul a ținut seama de această propunere, tema figurînd în programul național al cercetării științifice. Coordonarea tuturor centrelor științifice care se ocupă cu cercetarea în domeniul învățămîntului revine Institutului de cercetări pedagogice. În cadrul acestor cercetări se analizează atît conținutul cît și organizarea învățămîntului, experimentele, sistemul de aplicare a experimentelor, inovațiile didactice și educative. Multă atenție se acordă problematicii educative, cercetării bazelor științifice ale unui sistem eficient de acțiuni educative în școala de 10 ani, în învățămîntul profesional sau în noua formă — școala de specializare de profil. S-au întreprins acțiuni intense pentru concretizarea idealului de educație caracteristic societății socialiste multilateral dezvoltate.

La aceste cercetări participă în mare măsură institutele de cercetare științifică. De mulți ani, învățămîntul dispunea de un singur institut de cercetare, cunoscut în țară și peste hotare sub denumirea de Institutul pedagogic. Acesta s-a transformat în Institutul de cercetări pedagogice, coordonînd activitatea pe o temă centrală : „modernizarea sistemului de învățămînt și educație în societatea socialistă multilateral dezvoltată". Au mai fost înființate 4 institute științifice de cercetare. Institutul pentru formarea personalului didactic constituie o unitate științifico-didactică care, pe lîngă activitatea destinată problemelor legate de calitatea de profesor, de sistemul de formare a personalului didactic în țară și peste hotare, organizează direct procesul de completare a pregătirii și de perfecționare a personalului didactic. Acest institut are unități locale sub forma institutelor pentru formarea personalului didactic și de cercetări în domeniul învățămîntului, precum și centre de formare și perfecționare a personalului didactic. Un mare rol îl deține Institutul pentru elaborarea programelor școlare — unitate științifică de cercetare care conduce activitatea științifică destinată conținutului programei școlare, ca caracterului schimbărilor efectuate, și care elaborează concret programele școlare, le aplică, cercetează rezultatele aplicării lor. Învățămîntul profesional dispune de Institutul pentru formarea profesională prin participarea căruia s-a ajuns la micșorarea numărului de specialități în care se formează tineretul. Acesta elaborează noul nomenclator, cercetează schimbările care intervin în caracterul muncii și efectele care însoțesc formarea profesională. Un vast plan de cercetare realizează Institutul de cercetări pentru problemele tineretului. Rezultatele activității sale interesează atît conducerea de resort, cît și organele Federației Uniunilor Socialiste ale Tineretului Polonez și toate instituțele care se interesează de problemele tineretului.

Așa cum se vede, reforma învățămîntului din Polonia este pregătită și va fi aplicată cu participarea masivă a oamenilor de știință de diferite specialități din instititute și unități de cercetare.

CARTI-IDEI

PENTRU UN SISTEM DE METODE EURISTICE *

În mod justificat, editura de specialitate a acordat interes în ultimii ani atît traducerii celor mai reprezentative lucrări contemporane de didactică, cît şi studiilor româneşti din acest domeniu. Faptul a avut multiple consecinţe : deschiderea orizontului de informare ştiinţifică a tuturor celor interesaţi, relevarea potenţialului actual de creaţie pedagogică, cultivarea încrederii în posibilităţile pe care le are fiecare cercetător şi practician în ridicarea eficienţei activităţii proprii etc. Printre studiile recente de didactică se înscrie şi lucrarea *Cunoaşterea prin descoperire în învăţămînt* de Al. Găvenea.

Abordarea unei asemenea teme, pe cît de actuală pe atît de complexă şi dificilă, constituie un fapt cu totul remarcabil, un autentic act de curaj. În literatura noastră pedagogică, ea este prima lucrare care dezbate competent, pornind de la rezultatele unei cercetări sistematice, problema cunoaşterii prin descoperire în învăţămînt.

Partea întîi a lucrării are un pronunţat caracter teoretic, oferindu-i cititorului posibilitatea de a se informa asupra multiplelor aspecte privind cunoaşterea, descoperirea şi învăţarea în procesul didactic. Titlul primului capitol — *Probleme teoretice ale cunoaşterii şi învăţării şi didactica* — subliniază această intenţie. Prin prezentarea şi analiza comparativă a diferitelor puncte de vedere, autorul ne face cunoscută poziţia ştiinţifică asupra *relaţiei dintre cunoaştere şi acţiune, asupra suprastructurii interrelaţiei dintre acţiune şi cunoaştere în procesul de instruire*, asupra deosebirilor şi legăturilor dintre *cunoaşterea empirică şi cea ştiinţifică, caracteristicilor cunoaşterii euristice, cunoaşterii euristice şi erorii, comportamentului algoritmic în raport cu cel euristic, explorării şi formalizării*, ca *mijloace de dobîndire a cunoaşterii şi capacităţilor ştiinţifice, dimensiunilor cunoaşterii*, face precizări utile asupra conceptelor de *învăţare, explorare* şi despre *învăţarea prin dobîndirea de experienţă individuală şi prin însuşirea experienţei sociale*, pentru ca, în final, toate aceste consideraţii să fie corelate în cîteva concluzii privind *procesualitatea cunoaşterii şi învăţării*.

Considerăm că acest capitol de început îşi justifică din plin necesitatea şi utilitatea în planul şi economia lucrării, întrucît reuşeşte să prezinte sintetic, dar temeinic, mecanismele proceselor cunoaşterii şi învăţării şi, prin aceasta, să-l prevină pe cititor de eventuala tendinţă de interpretare simplistă a procesului didactic.

Cel de-al doilea capitol — *Descoperirea şi invenţia în procesul instruirii* — constituie o firească continuare şi concretizare a discuţiilor precedente în domeniu direct legat de ttilul lucrării. Aici sînt precizate *înţelesul conceptului de descoperire, obiectivele, locul şi rolul activităţii de descoperire în ansamblul mijloacelor de cunoaştere*, precum şi *rolul intuiţiei în însuşirea ştiinţei, tehnicii şi artei în şcoală*. Totodată, sînt analizate *mecanismele descoperirii, specificul activităţii de descoperire în domeniul ştiinţelor sociale şi în cel artistic, activitatea inventivă în învăţămînt, obstacolele întîmpinate în descoperire*, iar în încheiere sînt evidenţiate *concluziile referitoare la descoperire şi la invenţie*. Multitudinea problemelor şi varietatea aspectelor discutate în acest capitol, ilustrate uneori prin exemple semnificative, oglindesc preocuparea constantă a autorului pentru clarificarea şi sublinierea specificului actului descoperirii în învăţămînt, în diferite condiţii didactice. Ceea ce, în ansamblu, este bine realizat. Nu ar fi fost, poate, lipsită de utilitate ordonarea într-un alt mod a subcapitolelor, pentru a le asigura, logic, continuitatea. Spre exemplu, după părerea noastră, subcapitolele *Specificul activităţii de descoperire în domeniul ştiinţelor sociale* şi *Descoperirea în domeniul artistic* trebuiau precedate de subcapitolele *Activitatea inventivă în învăţămînt* şi *Obstacole întîmpinate în descoperire* şi nu invers ; mai ales că celor dintîi autorul le-a acordat un spaţiu extrem de restrîns (două şi, respectiv, şapte pagini) în care aduce în discuţie doar nişte chestiuni pedagogice şi estetice de ordin general şi nu se raportează la conţinutul şi la modalităţile concrete de realizare a acestui specific în învăţămînt. Pe de altă parte, în analiza obstacolelor întîmpinate în descoperire, deşi autorul reuşeşte să le prezinte pe acestea în mod convingător — făcînd dovada unui vădit simţ al nuanţelor, a unui dezvoltat spirit de observaţie — clasificarea cauzelor acestor obstacole în : 1) de natură obiectivă, 2) subiectivă şi apoi, în continuare, 3) învăţare anterioară şi 4) provenite din mediul educativ, ni se pare discutabilă, din punct de vedere logic fiind utilizate criterii diferite.

Pe baza concluziilor desprinse din conţinutul primelor capitole, în partea a doua a lucrării autorul ne prezintă „un model de instruire, în care explorarea şi cercetarea efectuate de către elevi să aibă locul ce li se cuvine în ansamblul mijloacelor şi formelor de cunoaştere şi învăţare". Această parte a lucrării include două capitole. În primul, *Încercare de organizare a activităţii cognitive şi a învăţării elevilor după modelul cercetării ştiinţifice*, Al. Găvenea, după ce face o critică aspră *caracteristicilor, premiselor, consecinţelor negative şi a structurii de predare-învăţare*

* Al. Găvenea, *Cunoaşterea prin descoperire în învăţămînt*, E.D.P., Buc., 1975.

în învățămîntul tradițional, insistă asupra aspectelor teoretice care stau la baza învățămîntului modern și, implicit, a cunoașterii prin descoperire : *logica cunoașterii științifice și didactica modernă, modele generale de predare-învățare bazate pe activitățile de explorare și formalizare, etapele procesului de instruire în sistemul învățămîntului euristic*, pentru ca, apoi, să reliefeze cîteva *concluzii privind fazele cunoașterii*. Partea aceasta este una dintre cele mai interesante din lucrare și, credem, faptul nu se datorează numai conținutului celor prezentate, ci și îmbinării echilibrate pe care a făcut-o autorul între argumentarea teoretică și sugestivele exemplificări și ilustrări grafice, bazate pe unele investigații personale sau pe cele realizate de alți pedagogi. Procedînd în acest fel, Al. Găvenea și-a creat largi posibilități de interpretare a modelelor de învățare, bazate pe activitățile de explorare și formalizare. Cititorul avizat ar fi rămas însă pe deplin satisfăcut de frumusețea și bogăția pledoariei susținute de autor, dacă ea ar fi fost dublată de rezultatele unor cercetări experimentale proprii, organizate pe eșantioane reprezentative și pe o durată mai mare de timp, și nu de unele investigații realizate la nivelul unei clase și chiar al unei lecții, așa cum sînt, de exemplu, cele prezentate la paginile 177, 197, 215 și 216. De asemenea, considerăm că și interpretarea rezultatelor unor experimente — așa cum este cel de la pag. 163 — poate crea nedumerire ; ne este prezentat un experiment organizat „pe trei subgrupe cît mai omogene, formate din 24 de elevi, fiecare avînd de rezolvat exerciții și probleme în număr inegal", iar în final rezultatele diferite obținute de aceștia sînt explicate prin „neomogenitatea grupelor, oboseala elevilor etc.".

În ultimul capitol al lucrării *(Cu privire la metodologia euristică în instruire)*, autorul grupează metodele didactice în trei categorii — de transmitere și receptare, de dirijare riguroasă și metode euristice — demonstrează necesitatea *integrării metodelor tradiționale în ansamblul metodologiei euristice*, pentru ca apoi să analizeze metodele euristice : *jocurile didactice, instruirea pe bază de probleme, învățămîntul programat euristic, metoda proiectelor* și *metode de cercetare științifică*. Evident, în privința clasificării preconizate de autor și a integrării metodelor tradiționale în sistemul metodelor euristice nu vom face referiri, întrucît ele sînt „probleme deschise" în literatura pedagogică actuală. Remarcabil e faptul că majoritatea metodelor prezentate de autor asigură în gradul cel mai ridicat activizarea elevilor la lecții și contribuie la realizarea învățămîntului formativ. Al. Găvenea a reușit, de cele mai multe ori, să surprindă valoarea și specificul fiecărei metode prezentate și să ofere exemple concludente în acest sens. Credem însă că ar fi fost oportun ca în subcapitolul privind *predarea și învățarea pe bază de probleme* să fi precizat cu mai multă claritate sensul pedagogic al noțiunii de „problemă", spre a evita identificarea cu cel de problemă rutinieră (așa cum poate apărea din exemplele de la pag. 261), iar în subcapitolul referitor la *învățămîntul programat euristic* să fi evidențiat diferența sa specifică, comparativ cu unele forme ale învățămîntului prin cercetare dirijată.

Desigur, ar fi fost de dorit ca metodele euristice preconizate de autor să-și găsească, în final, concretizarea într-o cercetare în care ele să fie aplicate sub forma unui *sistem* metodic modern, măcar la un obiect de învățămînt sau la un grup de obiecte de la nivelul aceleiași clase, iar eficiența lor să fie evidențiată prin rezultate semnificative. Știm însă că realizarea unui asemenea deziderat întîmpină în practică suficiente „obstacole".

Observațiile noastre nu scad cu nimic meritele incontestabile ale lucrării lui Al. Găvenea. Lucrarea lărgește substanțial informația cititorului, pledează convingător în favoarea modernizării învățămîntului prin aplicarea metodelor euristice, analizează cu temeinicie și realism aceste posibilități și, mai presus de toate cele menționate, invită la meditație, și apoi la acțiune.

Conf. univ. dr. TIBERIU CĂLIMAN

ȘTIINȚĂ, TEHNICĂ, UMANISM *

Sub titlul acesta neutru, din cauza gradului său ridicat de abstracție, Vladimir Krasnaseschi tratează în realitate drama omului modern, a omului care operează zilnic cu știința și tehnica, aceste două admirabile creații ale sale, dramă izvorîtă nu atît din condițiile obiective ale existenței, cît din modul în care se reflectă și sînt evaluate ele în conștiință. Spre deosebire de celelalte viețuitoare, omul nu se caracterizează numai prin faptul că există și se desfășoară după anumite legi de viață ; în plus, el își dă seama de existența sa, ca și de complexitatea excepțională (biopsiho-socio-culturală) a acesteia și își creează, pe aceste baze, probleme specifice, care nu sînt decît ale lui, ale omului. Plantele și animalele trăiesc, se dezvoltă, funcționează, dispar etc., dar nu se întreabă ce este viața, ce este dezvoltarea, ce este acțiunea, ce este moartea, nici dacă ceea ce li se întîmplă sau ceea ce săvîrșesc este bine sau rău, dacă se poate modifica, evita, ameliora etc. Omul este singura ființă interogatoare, singura care își face din toate probleme și se problematizează astfel pe sine însuși. Nu este o slăbiciune, ci o forță uriașă, forță de răzvrătire și afirmare, fără de care n-ar exista nici istorie socială, nici cultură, nici progres.

Omul modern a ajuns, datorită unor străduințe istorice îndelungate, în posesia unor cantități uriașe de cunoștințe științifice și mijloace tehnice de tip mașinist (mecanice, energetice, electronice) care, puse în aplicare, sînt pe cale să schimbe spectaculos fața întregii planete, implicit modul tradițional de viață chiar al oamenilor, al celor care le-au făurit. Pentru unii această transformare epocală apare ca o imensă binefacere, ca o etapă decisivă a luptei omului cu natura, a eforturilor milenare de a pune stăpînire pe ea și de a o utiliza în favoarea progresului uman. Pentru alții, dimpotrivă, noua civilizație de tip mașinist, tehnico-științific, electronic și automatist, apare ca o amenințare, ca o întoarcere a „creației" împotriva propriului său „creator", ca un pericol pentru omenirea care a generat-o și o dezvoltă, fără a fi în măsură să-i înlăture, să prevadă și să prevină efectele considerate ca nocive și dintre care, ca tot ce este relativ și tranzitoriu, unele sînt într-adevăr nocive. De

* Vladimir Krasnaseschi, *Știință, tehnică, umanism*, Editura politică, București, 1975. 187 p.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

aici o anumită nervozitate, anxietate, neliniște a timpurilor noastre, mai ales în sectoarele de maximă „sensibilitate", dominate de filosofi, ideologi și literați.

Meritul deosebit al lui Vladimir Krasnaseschi este de a fi văzut foarte clar, nu numai cu erudiția pe care o asigură documentarea profesională, dar și cu pătrunderea și finețea pe care nu le asigură decît talentul, datele exacte ale problemei și de a fi scos în evidență implicațiile ei mai profunde, de natură sociologică, materialist-istorică.

După o înregistrare foarte atentă a „spaimei" manifestată față de civilizația industrială, tehnico-științifică, ce se înalță monumental chiar sub ochii noștri și cu concursul nostru, al tuturor, Vladimir Krasnaseschi se întreabă cu drept cuvînt : cine sînt cei care trăiesc — sincer sau simulat — această uriașă dramă a conștiinței ? Răspunsul este cît se poate de răspicat : există o teamă generală, a întregii umanități, față de un război care ar pune în serviciul său tot potențialul tehnico-științific al civilizațiilor industriale actuale, mai ales față de un război atomic, în stare, după calculele specialiștilor, să distrugă întreaga omenire, întreaga biosferă și chiar întreaga planetă pe care ne găsim. De aici nevoia imperioasă a unei lupte neîncetate pentru pace, pentru coexistență pașnică a tuturor popoarelor, pentru înlocuirea completă și definitivă a mijloacelor violente cu mijloace politice în rezolvarea conflictelor internaționale. Știința și tehnica sînt mijloace, nu scopuri, ele nu sînt deci nici bune, nici rele, nici prielnice, nici vătămătoare prin ele însele, ci exclusiv în funcție de cei care le utilizează. Ca să dăm un exemplu, același pistol în mîna unui criminal este o unealtă a răului, iar în mîna unui păzitor al ordinii publice este o unealtă a liniștii și securității colective.

În orice caz, în stadiul actual al dezvoltării tehnicii și științei, războiul poate deveni un mijloc de distrugere totală atît a celor învinși, cît și a învingătorilor, încît își pierde însăși rațiunea originară de a fi. Dacă altădată războiul putea fi un dezastru pentru unii, dar un avantaj pentru alții, azi el poate fi catastrofal pentru toată lumea, beligeranți și nebeligeranți, angajați și neangajați în operațiile militare. Cu alte cuvinte, războiul a devenit, datorită științei și tehnicii moderne, nu numai o treabă militară, ci și una civilă, adică universal umană. Teama de un război purtat cu mijloace tehnico-științifice moderne este deci justificată, dar, cum subliniază cu justețe Vladimir Krasnaseschi, în ultimă analiză nu este vorba de știință și tehnică, ci de folosirea lor sau, și mai precis, de război ca atare, care totdeauna a fost o calamitate pentru cei mulți, chiar dacă echiparea armatelor a fost mai înapoiată și deci puterea lor de distrugere mai mică.

Există însă o teamă și față de știința și tehnica utilizate în scopuri pașnice, mai ales în industrie, transporturi, comunicații, explorări cosmice etc. Aici apare cel dintîi tablou ideologic clar al lumii contemporane : cei care se tem de aceste aplicații sînt ca și inexistenți în țările socialiste, în schimb numărul lor este în continuă creștere în țările capitaliste, mai ales în cele puternic industrializate, cu o știință și o tehnică foarte avansate. Sociolog marxist, de solidă formație, Vladimir Krasnaseschi descifrează cu precizie tabloul : nu știința și tehnica generează această teamă, ci orînduirea socială. Conștient sau inconștient, ideologii capitalismului presimt că dezvoltarea științei și tehnicii, a industrialismului în general, creează condiții obiective din ce în ce mai presante pentru trecerea spre o nouă orînduire socială, superioară, cea socialistă. Proprietatea particulară asupra uriașelor mijloace de producție bazate pe știință și tehnică este o piedică în calea dezvoltării economico-sociale a omenirii, deci trebuie să fie mai curînd sau mai tîrziu înlăturată și înlocuită cu proprietatea colectivă, a întregului popor, care apare ca singura corespunzătoare. În societățile contemporane capitaliste, scindate deci în clase sociale antagoniste, clasele exploatatoare au față de știință și tehnică o atitudine ambiguă, contradictorie ; pe de o parte, ar dori să le dezvolte, pentru a-și mări profiturile, pe de altă parte, se tem de consecințele sociale și politice, de revoluția socialistă și încearcă să le prevină, frînînd dezvoltarea însăși. Reflectată în conștiința ideologilor orînduirii capitaliste, contradicția aceasta obiectivă ia adeseori forma unei atitudini potrivnice științei și tehnicii moderne, forma unor doctrine iraționale, conservatoare, reacționare. Dimpotrivă, ideologii claselor exploatate, ca și ai popoarelor exploatate, ca să nu mai vorbim de popoarele complet eliberate, militează pentru progresul științific și tehnic ca singurul mijloc eficient al eliberării sociale și naționale, al progresului istoric în toată plenitudinea lui. Deci, Vladimir Krasnaseschi are perfectă dreptate cînd refuză metodologic, de pe pozițiile sociologiei marxiste, tratarea științei și tehnicii ca realități de sine stătătoare, pentru a le privi în structurile reale, socio-economice din care fac efectiv parte. Aspectul acesta al problemei este înfățișat și analizat cu desăvîrșită putere de convingere.

Vladimir Krasnaseschi manifestă uneori tendința de a afirma că în țările socialiste știința și tehnica nu ridică probleme deosebite, afirmație ce ar merita o discuție mai riguroasă, însă este în afară de orice îndoială că societățile socialiste au o capacitate mult mai mare de a rezolva umanist problemele de acest gen, oricare ar fi ele, decît societățile capitaliste, pentru că, în ultimă analiză, nu este umanist cine vrea, ci numai cine poate. Din punct de vedere etic, toate orînduirile sociale ar trebui să fie umaniste sau cel puțin umanitare, dar din punct de vedere sociologic devin umaniste cu adevărat — în practică, nu numai în teorie — exclusiv țările care au reușit să desființeze exploatarea de clasă, iar lucrul acesta nu este posibil decît prin socialism. De aici derivă nu numai superioritatea socială și politică, dar și etică a societăților socialiste și comuniste. Lupta pentru om, pentru umansim, duce cu necesitate spre astfel de orînduiri sociale.

Vladimir Krasnaseschi subliniază cu tărie adevărurile acestea simple, dar fundamentale. Cartea sa aduce un spor de lumină în problema umanismului și, evident, în sprijinul acestuia. Este o carte de filosofie militantă pentru o lume mai bună și mai dreaptă, pentru o lume mai umană.

TRAIAN HERSENI

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ŞI POT ASIGURA COLECŢIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ŞASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POŞTALI ŞI OFICIILE POŞTALE. PREŢUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

În atenţia colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri şi trimise redacţiei în primul şi al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărţi 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei la care funcţionează, precum şi adresa locuinţei.

Redacţia răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

Tiparul executat sub. cd. 1009 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

I 4084.

revista de pedagogie

ANUL XXV

5

MAI

1976

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

- IUL. 2005
11 IUI. 2014
1990
97

— Somaire —

Romeo Dăscălescu — Une année scolaire de bilan pour la première étape du lycée • **Dumitru Salade** — Le dynamisme de la science et de la technique contemporaines et le contenu de l'enseignement. • **Maria Giurgea** — Les principes didactiques dans la conception contemporaine • **Emilian Dimitriu** — Le nouvel enseignement de la science sur l'éducation • **Petre Bărbulescu** — L'éducation technologique, un composant essentiel de la personnalité • **Dumitru Fînaru** — Repères pédagogiques dans l'éducation athéiste scientifique de la jeunesse • **Gheorghe Lăzărescu** — L'éducation patriotique par la poésie dans les classes de l'enseignement de premier degré • **Vasile Stefănoiu** — Le rôle de l'enseignement des sciences sociales dans l'éducation morale-civique des élèves • **George Văideanu** — Le contenu de l'enseignement dans le contexte de l'éducation permanente — une transformation nécessaire • **Alexandru Bojin** — Orientations méthodologiques dans l'étude du texte littéraire • **Viorel Alecu** — La leçon de synthèse dans la littérature roumaine • **Vasile Teodorescu** — Les leçons de composition dans le premier degré de l'enseignement lycéel • **Gheorghe Apostolescu** — La modernisation de l'enseignement des techniques de calcule pour les élèves des classes du premier degré • **Vasile Coţofrei** — Résultats concrets dans le travail avec les élèves — une condition essentielle de la promotion des examens de degré • **D. D. Voicu** — L'éducation des éducateurs.

— Contents —

R. Dăscălescu: An Apraisal School year for the Fürt Stage of the Lyceum • **Dumitru Salade:** The Dynamics of Contemporary Science and Technique and the Content of Education • **Maria Giurgea:** The Teaching Principles in a Contemporary View • **Emilian Dimitriu:** The New Teaching of Science and the the Science of Education • **Petre Bărbulescu:** Technological Education, an Essential Component of Personality • **Dumitru Fînaru:** Pedagogical Landmarks the atheist-scientific Education of the Young people • **Gheorghe Lăzărescu:** Patriotic Education by Poetry in the lower Classes • **Vasile Stefănoiu:** The Place of Teaching Social Sciences in the Moral-Civic Education of the Pupils • **George Văideanu:** The Curriculum in the Context of lifelong Education — a Necessary Change • **Alexandru Bojin:** Methodological Orientations in the Study of the Literary Text • **Viorel Alecu:** The Sinthesis Lesson in Teaching Romanian • **Vasile Teodorescu:** The Composition Classes at the Tirst Level of the Secondary Education • **Gheorghe Apostolescu:** The Modenization of Teaching Computing Teachniques to the Primary School Pupils • **Vasile Coţofrei:** The Practical Results in teaching Children — An essential Condition of Promoting the degree Exams • **D. D. Voicu:** Teaching Teachers.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăţ. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ.dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE:

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

4084.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 5 MAI 1976

CUPRINSUL

Romeo Dăscălescu — Un an şcolar de bilanţ pentru treapta I a liceului 3

ŞCOALA LA NIVELUL EXIGENŢELOR NOULUI CINCINAL

Dumitru Salade — Dinamismul ştiinţei şi tehnicii contemporane şi conţinutul învăţământului 5
Maria Giurgea — Principiile didactice în viziune contemporană 11
Emilian Dimitriu — Noua predare a ştiinţei şi ştiinţa despre educaţie 17

EDUCAŢIA POLITICO-IDEOLOGICĂ A ELEVILOR

Petre Bărbulescu
Fernande Chirea,
Ion Andrei, Ion Coman — Educaţia tehnologică, componentă esenţială a personalităţii 21
Dumitru Fînaru — Repere pedagogice în educaţia ateist-ştiinţifică a tineretului 25
Gheorghe Lăzărescu — Educaţia patriotică prin poezie în clasele mici 29
Vasile Ştefănoiu — Rolul predării ştiinţelor sociale în educarea moral-civică a elevilor 33

PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

George Văideanu — Conţinutul învăţământului în contextul educaţiei permanente — o transformare necesară 37
Alexandru Bojin — Orientări metodologice în studiul textului literar 43
Viorel Alecu — Lecţia de sinteză la literatura română . . 48
Vasile Teodorescu — Orele de compunere în prima treaptă a învăţământului liceal 50
Gheorghe Apostolescu — Modernizarea predării tehnicilor de calcul la elevii claselor primare 54

26108

DEZBATERI

Vasile Coţofrei — Rezultatele concrete în munca cu elevii — condiţie esenţială a promovării examenelor de grad 60

D. D. Voicu — Educarea educatorilor 63

CĂRŢI — IDEI

Nicolae Jurcău — Şcoala şi modernizarea învăţământului . . . 10

Simona Vornicescu — Psihologia copilului şi pedagogia experimentală 16

Ion Orghidan — Personalitatea şi munca 36

Silvia Dima — Pledoarie pentru o căsnicie fericită . . . .

* * * — Răspuns cititorilor . . . . . .

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 5/1976 г.

— Содержание —

РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ, Учебный год баланса для первой ступени лицая ● ДУМИТРУ САЛАДЕ, Динамизм современных науки и техники и содержание образования ● МАРИА ДЖУРДЖА, Дидактические принципы в современном свете ● ЕМИЛИЯН ДИМИТРИУ, Новое преподавание науки и наука о воспитании ● ПЕТРЕ БЭРБУЛЕСКУ, Технологическое воспитание — существенная часть многоразвитой личности ● ДУМИТРУ ФЫНАРУ, Педагогические реперы в атеистическом воспитании молодежи ● ГЕОРГЕ ЛЭЗЭРЕСКУ, Патриотическое воспитание через поэзии в младших классах ● ВАСИЛЕ ШТЕФЭНОЮ, Роль преподавания общественных наук в нравстенно-гражданском воспитании учеников ● ДЖЕОРДЖЕ ВЭЙДЯНУ, Содержание образования в контексте постоянном воспитании-необходимое превращение ● АЛ. БОЖИН, Методологические ориентации в изучении литературного текста ● В. АЛЕКУ, Урок синтеза на румынской литературе ● В. ТЕОДОРЕСКУ, Уроки сочинения на первой ступени лицеального образования ●Г. АПОСТОЛЕСКУ, Модернизация преподавания вычислительных способов в начальных классах ● В. КОЦОФРЕИ, Конкретные результаты в работе с учениками, существенное условие продвижения экзаменов по градам ● Д. Д. ВОЙКУ, Воспитание воспитателей ● КНИГИ-ИДЕИ

ÎN SPRIJINUL CANDIDAŢILOR LA CONCURSUL DE ADMITERE ÎN TREAPTA A II-A DE LICEU !

În ultima decadă a lunii mai a.c., veţi găsi în chioşcurile de difuzare a presei culegerea RADIOTEL EŞCOALĂ, care conţine consultaţii, sinteze, probleme, exerciţii tratate pe baza programelor şcolare — la disciplinele : LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ, MATEMATICĂ, ŞTIINŢE BIOLOGICE.

UN AN ŞCOLAR DE BILANŢ PENTRU TREAPTA I A LICEULUI

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

Anul şcolar 1975—1976 marchează în finalul său un moment de bilanţ: termină treapta I a liceului prima promoţie de elevi cuprinşi, ca urmare a Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, în învăţămîntul obligatoriu de 10 ani. Obligativitatea învăţămîntului de 10 ani constituie expresia unei politici şcolare subordonate şi în sprijinul politicii generale a statului. Diversificarea liceelor pe tipuri, profiluri din anul I şi pe specializări, din anul III, a lărgit posibilitatea opţiunilor şcolare şi profesionale, într-un nomenclator clar orientat spre industrie, agricultură şi economie.

Reducerea specializărilor de la 110 la 71 asigură o pregătire de profil larg, o mai mare mobilitate profesională specifică economiei noastre socialiste cu ritmuri accelerate de dezvoltare.

Interesul tineretului şcolar faţă de noile structuri şi pernpective profesionale deschise de noul învăţămînt liceal s-a manifestat în modul cel mai activ : 80,2 la sută din promovaţii clasei a VIII-a din anul şcolar 1974 termină în iunie crt. anul II de liceu ; 91,2 la sută din promovaţii clanei a VIII-a au fost cuprinşi în anul şcolar 1975—1976 în anul I liceu ; din numărul total de elevi înscrişi în anul I de liceu 72,5 frecventează licee de specialitate, în timp ce 27,5 la sută licee real-umaniste.

În raport direct cu dezvoltarea social-economică a ţării, reţeaua învăţămîntului liceal a înregistrat modificări concomitent cu adecvarea conţinutului. Este suficient să evocăm transformarea liceelor agricole în agro-industriale. Prin profilurile agricol şi mecanic, liceele agro-industriale vor pregăti : agronomi, horticultori, zootehnişti — mecanizatori şi veterinari (profilul agricol) sau muncitori pentru întreprinderi de reparaţii şi atelierele mobile din agricultură, şantiere de îmbunătăţiri funciare, sisteme de irigaţii (profilul mecanic). Prin ambele profiluri se vor pregăti de asemenea muncitori industriali necesari agriculturii : strungari, sudori, lăcătuşi, electricieni, fierari, dulgheri, zidari ş.a. Liceele agro-industriale reflectă astfel, în mod fidel, ponderea tot mai mare pe care o deţine munca mecanizată în agricultură, precum şi complexitatea activităţilor industriale din mediul rural.

Liceele din mediul sătesc vor putea avea în structura lor profiluri industriale, agro-industriale, real-umaniste, conform cerinţelor de cadre.

Pentru sporirea eficienţei economice a investiţiilor din învăţămînt şi cu preocuparea consecventă de a obţine sporuri de randament în munca didactică s-au luat măsuri de utilizare mai raţională a bazei tehnico-didactice a învăţămîntului, sensibil îmbogăţită şi modernizată de la an la an. Pentru aceasta a fost prevăzută comasarea diferitelor tipuri de şcoli — profesionale, de maiştri, de specializare post-liceală — în cadrul liceelor de specialitate de acelaşi profil.

Noile planuri de învăţămînt ale liceului realizează o mai judicioasă distribuire a disciplinelor şcolare pe profiluri şi ani de studii, în ideea asigurării unui trunchi comun de pregătire în treapta I şi a unor specializări diversificate în treapta a II-a a liceului. Aceasta constituie criteriul de repartizare a numărului de ore săptămînal între grupele de obiecte, asigurîndu-le ponderi specifice. Exemplific cu liceele industrial mecanic şi real :

	Mecanic	*Real*
A. *Pregătire umanistă, politică şi socială* (limba şi literatura română, limba şi literatura maghiară (germană) pentru licee cu limbă de predare maghiară (germană), limba modernă studiată în continuare, a doua limbă modernă, ştiinţe sociale, istorie).	17,0	30,7

B. *Pregătire ştiinţifică de bază* (matematică, fizică, chimie, ştiinţe biologice (igienă,) geografie (la liceul real)	19,2	36,1
C. *Pregătire tehnică de bază* (discipline tehnice şi tehnologice care constituie baza teoretică pentru realizarea instruirii practice şi specializării din treapta a II-a a liceului)	12,6	—
D. *Pregătire de specialitate opţională* (într-un domeniu prevăzut numai la treapta a II-a)	9,7	—
E. *Educaţie fizică*	4,5	5,7
F. *Instruire practică*	37,0	27,5

Unicitatea planurilor de învăţămînt şi a programelor şcolare pentru aceleaşi profiluri de liceu pe întreg teritoriul asigură un învăţămînt unitar, şanse egale de acces la învăţămînt în continuare sau de integrare în producţie, precum şi armonizarea surselor de succes şcolar ale elevilor. În sprijinul tuturor acestora, prin care se relevă caracterul democratic al învăţămîntului nostru, se are în vedere, în continuare, încadrarea liceelor — acelor de specialitate şi din mediul rural în mod prioritar —, cu cadre didactice de o certă profesionalitate. Şcoala sprijină astfel procesul de urbanizare a satelor, apropierea lor de oraş.

Trecerea din treapta I în treapta a II-a a liceului se face pe bază de concurs de admitere. Pentru a fi admişi în anul III de liceu, candidaţii trebuie să treacă prin trei probe : vizita medicală, probe de aptitudini şi probe de verificarea cunoştinţelor.

Vizita medicală are un caracter de selecţie pentru specializări ca : mecanic pentru automobile şi tractoare, navigant, mecanic naval, agronom-mecanizator, horticultor-mecanizator, zootehnist-mecanizator, veterinar, mecanic agricol, mecanic pentru utilaje de îmbunătăţiri funciare, operator pentru exploatări şi transporturi forestiere, silvicultor, învăţător, educatoare.

Probele de aptitudini se vor susţine la specializarea arhitectură şi sistematizare de la profilul construcţii şi la liceele real-umaniste cu program de educaţie fizică, ele au un caracter eliminatoriu.

Cu grija de a pregăti educatoare şi învăţători de bună calitate, candidaţii la concursul de admitere în treapta a II-a a liceelor pedagogice vor trebui să aibă în anul II de studii media la purtare cel puţin 8, pentru a fi înscrişi la concurs ; la specializarea învăţători vor putea fi admişi numai candidaţii care obţin cel puţin nota 5 la fiecare probă de concurs.

Probele de verificare a cunoştinţelor se dau la două obiecte — la unul scris şi oral, la al doilea oral — din materia anului II (în acest an şcolar). Obiectele de concurs au fost astfel alese încît să corespundă tipului şi profilului liceului respectiv.

Normele prevăd şi posibilitatea susţinerii concursului de admitere în treapta a II-a de liceu la un alt profil decît cel urmat în treapta I, pe bază de examene de diferenţă.

Absolvenţii treptei I care nu continuă studiile liceului în treapta a II-a la cursuri de zi, vor fi integraţi în producţie. În cazul în care aceştia nu-şi vor desăvîrşi pregătirea profesională prin cursuri de calificare sau şcoli profesionale, ei vor fi încadraţi în aceleaşi condiţii cu muncitorii calificaţi prin practică la locul de muncă. Ei vor fi retribuiţi pe perioada pregătirii pentru munca prestată în producţie.

Concursul de admitere în treapta a II-a de liceu, pe lîngă obiectivele directe pe care şi le propune, va putea fi folosit şi ca un indicator de calitate a muncii didactico-educative desfăşurată în treapta I, a eficienţei acţiunilor de orientare şcolară şi profesională, a dezvoltării intelectuale a elevilor, a însuşirii unor deprinderi practice-aplicative în diferite domenii profesionale. Astfel, se prezintă în concurs nu numai absolvenţii treptei I, ci, prin ei, întregul sistem de organizare şi de îndeplinire a generalizării învăţămîntului de 10 ani. Concluziile care se vor trage de pe urma acestui important eveniment şcolar, cu multe note inedite în raport de experienţa de pînă acum, vor trebui să fie implantate în treapta I ca măsuri ameliorative, ele vor trebui să devină fertile în efortul fiecărui cadru didactic de a-şi perfecţiona munca şi măiestria pedagogică.

Scoala la nivelul exigențelor noului cincinal

DINAMISMUL ȘTIINȚEI ȘI TEHNICII CONTEMPORANE ȘI CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE

În cincinalul afirmării plenare a revoluției tehnico-științifice (1976—1980) pentru fiecare domeniu de activitate se pune problema în ce măsură au fost asimilate cele mai înaintate cuceriri ale științei și tehnicii contemporane în tehnologia de lucru specifică domeniului respectiv și dacă s-a făcut totul pentru a favoriza creația și inovarea în toate sectoarele de activitate. Mai mult chiar, se pune întrebarea : în ce măsură în diversele discipline ale științei și tehnicii conceptele fundamentale au fost reconsiderate sau reelaborate în lumina cuceririlor celor mai recente, pentru a favoriza creația și a deschide noi perspective progresului social ? În raport cu alte chestiuni care vizează viitorul, ritmul dezvoltării, accelerația progresului aceasta este de o actualitate covîrșitoare. O asemenea întrebare duce inevitabil spre domeniul învățămîntului, spre funcțiile școlii.

Este cunoscut faptul că deși știința a suferit în ultimele 2—3 secole mai multe revoluții, învățămîntul a evoluat relativ încet, atît sub raportul conținutului, cît și sub acela al tehnologiei și chiar al structurii. Dacă în ceea ce privește tehnologia învățămîntului cercetările au fost numeroase și mai vechi, cu privire la *ce să se învețe* ele au fost incomparabil mai puține. Este drept că în ultima vreme au apărut și cu privire la conținutul învățămîntului numeroase studii, conținutul fiind un domeniu în care se confruntă tendințe, concepții și atitudini uneori foarte diferite.

În abordarea problemei conținutului învățămîntului se pleacă, de obicei, de la carențele situației prezente și de la cerințele actuale și de perspectivă ale societății, de la comanda socială, cum se spune frecvent. Și unele și altele sînt considerate ca repere importante în orientarea cercetărilor și găsirea unor soluții corespunzătoare. Insuficiențele referitoare la conținut sînt raportate la progresele făcute în alte domenii și la rezultatele obținute în domeniul instrucției și educației, iar cerințele noi la schimbările intervenite în dinamica vieții sociale.

Analiza critică a conținutului învățămîntului a scos la iveală numeroase *deficiențe :* supraîncărcarea elevilor, o slabă corelație între discipline, predominarea materialului faptic, a descrierii față de explicații, generalizări și aplicări, bogăția detaliilor față de lucrurile esențiale, prezentarea științei ca un produs finit, nu ca un proces, promovarea unei atitudini pasive, în locul uneia active, solicitarea prioritară a memoriei față de gîndire, dezvoltarea insuficientă a spiritului de investigație, de inovare și de descoperire, modificarea programelor prin adăugire și

scoatere și nu prin reconsiderarea întregului volum, caracterul reproductiv al cunoașterii ș.a.

În ceea ce privește *cerințele* noi puse în fața școlii de către societate se constată, de asemenea, numeroase decalaje între ceea ce este și ceea ce trebuie : nu se educă în suficientă măsură capacitățile creatoare ale elevilor ; există o mare contradicție între cerințele progresului științific și tehnic și metodele tradiționale utilizate în învățămînt ; ritmul lent de înnoire a învățămîntului este în contratimp cu cel al dezvoltării științei și a societății în general, învățămîntului i se cere să formeze oameni capabili să depisteze și să elaboreze metodologii noi în știință, în tehnică, în economie, în artă etc., să formeze competențe și talente pe măsura nevoilor ; lipsește acordul între scopurile învățămîntului si cunoștințele transmise. Se cere o deschidere către nou, către idei și concepții, un conținut care să asigure o bază largă de cultură generală, un învățămînt care să pregătească pentru educația permanentă ș.a.

Pornind de la aceste constatări trebuie să avem în vedere apoi necesitatea „modernizării sistematice a conținutului și a metodelor de transmitere a cunoștințelor în ritmul impus de evoluția științei, tehnicii, culturii", cum prevede Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973.

Formula generală utilizată în soluționarea conținutului învățămîntului și anume că trebuie să se învețe bazele cunoștințelor științifice nu mai este suficientă, nu mai corespunde pe deplin cerințelor actuale, deoarece în domeniul științei s-au petrecut schimbări încă nemaiîntîlnite în trecut. Folosirea cunoștințelor pentru creația științifică și tehnică, pentru a da un singur exemplu, nu s-a pus niciodată cu atîta acuitate ca azi. În societatea contemporană, individului i se cer în toate domeniile de activitate, inclusiv în știință, nu numai cunoștințe, ci mai ales capacitatea de a gîndi și de a acționa în mod creator. Astăzi, și cu deosebire în societatea socialistă, cînd știința devine din ce în ce mai mult o forță nemijlocită de producție și o preocupare a unor mase tot mai largi de oameni, școlii i se pun sarcini cu care ea n-a mai fost niciodată confruntată.

Revoluția tehnico-științifică, aflată în plină dezvoltare, a schimbat locul și rolul științei în ansamblul vieții sociale. Ea a adus după sine schimbări radicale mai ales în atitudini și în metodologia științei. Unitatea și diversificarea științei — fenomene caracteristice și altor domenii — fac ca granițele dintre științele naturii și cele sociale să fie tot mai puțin rigide, ca unitatea științei să crească și apropierea între științele naturii și cele sociale, prin dezvoltarea științelor tehnice să devină tot mai mare. Apariția unor științe de „sinteză", a unor discipline de „graniță", a unor mutații importante care au loc mai ales în metodologia științei și ritmul accelerat în care se rezvoltă domeniile „interdisciplinare" (cibernetică. informatică, știința conducerii, ecologia etc.), a influențat și influențează într-o măsură tot mai accentuată și conținutul învățămîntului. Aceste influențe sînt uneori atît de puternice încît afectează nu numai volumul și natura cunoștințelor din învățămînt, ci chiar și structura obiectelor din planul de învățămînt. (Ecologia introdusă recent în clasa a VIII-a este o dovadă în acest sens).

Examinarea acestei situații în învățămînt nu este nouă, dar modificările sugerate în urma unor asemenea analize nu s-au operat încă pe deplin. Studiile făcute în această direcție au scos la iveală, fără excepție, necesitatea reconsiderării tuturor componentelor *sistemului* și a *procesului* de învățămînt, inclusiv a conținutului, firește. Unele analize merg atît de departe cu aceste propuneri încît vorbesc despre o adevărată „revoluționare" (E. Faure, G. Berger, B. Suchodolski ș.a.) mai ales a structurii, conținutului și tehnologiei învățămîntului. În felul acesta relația conținutului învățămîntului cu dinamica științei și a tehnicii contemporane, ca principiu pentru o continuă înnoire și „modernizare" a procesului de învățămînt revine mereu ca o preocupare majoră pe agenda specialiștilor. Numai pe baza unui astfel de examen se pot opera transformările impuse de acest dinamism caracteristic epocii actuale. În cincinalul prezent revoluția tehnico-științifică trebuie să-și pună pecetea și să influențeze intensiv dezvoltarea producției, dar și a învățămîntului, a personalității și a societății, ținînd seama că ea exprimă culmea cea mai înaltă pe care a atins-o omul în creația sa. Interesată în susținerea și stimularea creației științifice și tehnice, deoarece aceasta asigură progresul producției de

orice natură, societatea noastră socialistă acordă o atenție specială și vede în modernizarea diferitelor laturi ale vieții sociale un *proces continuu.*

Pornind de la caracteristicile societății contemporane, de la faptul că explozia informațională, uzura rapidă a cunoștințelor, modificarea conceptului de cultură generală, nevoia promovării unui nou tip de personalitate umană au pus școala în fața unor cerințe presante și ținînd seama că ea „nu poate ține pasul cu producția intelectuală furnizată de știința contemporană" (Volkov), o reconsiderare a tuturor componentelor procesului de învățămînt se impune fără întîrziere. La aceasta s-a și gîndit probabil Volkov cînd a scris că „Actualei revoluții științifico-tehnice îi va urma inevitabil o revoluție în întregul sistem de învățămînt" [1]. Semnele unui asemenea început sînt date și mulți văd în ele garanția mutațiilor viitoare care vor avea loc în școală.

Învățămîntul, ca un domeniu de activitate cu multiple trăsături specifice este chemat să pregătească terenul, să devanseze practica și să contribuie la accelerarea progresului în toate domeniile de activitate, deoarece procesul de învățare, ca esență a procesului de învățămînt, constituie unul din principalele mijloace prin care societatea este pregătită pentru aceasta. Găsim aici un vechi deziderat al școlii care în zilele noastre a devenit de o actualitate indiscutabilă.

Numeroasele studii dedicate conținutului învățămîntului [2] pun în legătură în mod invariabil *volumul, orientarea și structura* acestuia cu progresele realizate în diverse domenii și în special în cel al științei și tehnologiei. A devenit astfel insuficientă și un truism constatarea cu privire la necesitatea schimbării conținutului învățămîntului. Întrebări care se referă la conținutul învățămîntului ca acestea : *ce* trebuie să predăm, *cît, cui, cînd, de ce, cum*, etc. își așteaptă încă răspunsuri fundamentate și verificate din partea pedagogiei. Ținînd seama de unele caracteristici ale vieții moderne (mobilitate, variabilitate, serientism etc.), precum și caracterul formativ al muncii umane, tot mai accentuat, conținutul învățămîntului trebuie să răspundă unor tot mai numeroase imperative.

Dificultăți deosebite se ridică mai ales cînd este vorba de selecția a ceea ce este expus mai puțin perimării, a ceea ce contribuie mai eficient la realizarea tipului de personalitate proiectat și la ceea ce asigură realizarea scopului unei culturi multilaterale. Aceasta cu atît mai mult cu cît azi reducerea educației la forme exclusiv școlare (Suchodolski) reprezintă o restrîngere nefirească a modalităților de formare și influențare multidimensională a omului.

Educația prin viață și pentru viață n-a devenit încă o modalitate fundamentală și organizată în raport cu structura culturală a epocii și societății noastre. Viața culturală influențează conținutul învățămîntului, care este inseparabil de cultură, iar acesta trebuie să servească producția și creația culturală a societății. Acordul programelor și planurilor de învățămînt cu progresul rapid al științei și tehnicii se realizează tot mai greu din cauza ritmului deosebit de dezvoltare al fiecăruia. Cu ce trebuie înzestrată tînăra generație pentru a se adapta mai ușor și a se integra activ în procesul producției sociale ? Ce conținut să dăm învățămîntului pentru a-l învăța pe elev să gîndească, ținînd seama că pentru asta nu-i

---

[1] G. N. Volkov, *Sociologia științei*, Editura politică, București, 1969, pag. 286.

[2] Citățm cîteva studii în acest sens :

a) E. Constantinescu și V. Filipescu : *Prospectarea conținutului învățămîntului pentru școala românească*, „Revista de pedagogie", nr. 9—10, 1972 ; V. Bunescu : *Perfecționarea învățămîntului prin modernizarea și descongestionarea planurilor, programelor și manualelor școlare*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1973 ; E. Constantinescu, E. Csengeri și V. Filipescu : *Perfecționarea manualelor școlare*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1974 ; E. Constantinescu, E. Csengeri și V. Filipescu : *Corelația dintre conținutul și tehnologia didactică — principiu de activizare a elevilor în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1975 ; I. Nica : *Elaborarea conținutului învățămîntului liceal în perspectiva generalizării lui*, „Învățămîntul liceal și tehnic-profesional", nr. 11/1973 ; R. Ciurea : *Modernizarea conținutului — condiție primordială de progres al procesului didactic*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1975 ; R. Ciurea : *Innoirea învățămîntului — cerință imperioasă a epocii contemporane*, „Revista de pedagogie", nr. 8/1975 ;

b) Informații utile în acest sens cuprind și lucrările : G. N. Volkov *Sociologia științei*, Ed. politică, 1969 ; H. Culea : *Sociologia cunoașterii*, Ed. științifică, 1970 ; E. Faure: *A învăța să fii* (Raport UNESCO), Ed. politică, 1974 ; *Revoluția științifico-tehnică și progresul*,, Ed. politică, 1974 ; Thomas S. Kuhn : *Structura revoluțiilor științifice*, Ed. științifică și enciclopedică, 1974 ; A. A. Moles, *Sociodinamica culturii*, Ed. științifică, 1974 ; Marshall Meluhan : *Galaxia Gutembery*, Ed. politică 1975.

suficient să ştim *cum* învaţă, ci şi *ce* trebuie să înţeve pentru a deveni un cercetător, un spirit inventiv şi creator. Ce conţinut este indicat pentru a asigura dezvoltarea optimală a fiecăreia din laturile educaţiei comuniste ? Aceste întrebări impun cunoaşterea mai concretă a conţinutului personalităţii multilateral dezvoltate pentru ca selecţia conţinutului învăţămîntului să poată fi realizată în raport cu noua viziune despre omul necesar epocii noastre, cu calităţile de care trebuie să dispună acesta, pentru a deveni productiv şi creator.

Cîteva *repere* în această privinţă pot fi uşor sesizate. Ele pot orienta mai uşor activitatea celor care elaborează şi selecţionează conţinutul învăţămîntului pentru o etapă dată.

Astfel, pregătirea tineretului conform idealului societăţii socialiste nu se poate face decît acordînd o atenţie deosebită rezultatelor pe care ştiinţa şi tehnica prezentului le oferă şcolii. În legătură cu *ştiinţa* este demn de reţinut mulţimea descoperirilor, numărul mare al publicaţiilor, tot la zece ani volumul informaţiei se dublează, reformele învăţămîntului devin periodice, tot la cca 10 ani etc.

În legătură cu *tehnica* se observă o continuă reducere a timpului scurs de la o descoperire pînă la aplicarea ei în practică, apariţia unor maşini şi mecanisme tot mai complexe capabile de autoconducere şi autoperfecţionare, eliberarea omului de muncile grele şi obositoare etc.

Din constatarea că omul societăţii noastre trebuie să fie omul unei înalte culturi (K. Marx) şi din invazia tehnicii în viaţa cotidiană rezultă necesitatea creşterii rolului educaţiei tehnologice în formarea unei personalităţi integrale. *Educaţia prin ştiinţă* şi în spiritul ştiinţei impune creşterea conţinutului ştiinţific al învăţămîntului, ţinînd seama că activitatea noastră se intelectualizează tot mai mult în toate compartimentele vieţii. Educaţia prin ştiinţă presupune utilizarea ştiinţei ca o pîrghie de transformare a personalităţii. Contribuţia ei la dezvoltarea cunoaşterii ştiinţifice, pătrunderea ei tot mai adînc în viaţa de toate zilele, folosirea rezultatelor ei în soluţionarea problemelor curente, restrîngerea sferei de influenţe a empirismului, prejudecăţilor şi superstiţiilor, influenţa intensivă pe care o exercită asupra practicii trebuie să se reflecte din plin în conţinutul învăţămîntului cu atît mai mult cu cît se vorbeşte tot mai des despre o civilizaţie a ştiinţei şi tehnicii, despre o „universalizare" a ştiinţei (Suchodolski). Faptul că ştiinţa a devenit o forţă de producţie influenţînd într-o măsură tot mai mare raportul om-muncă, eliberîndu-l de munca fizică, introducînd automatizarea, mecanizarea, cibernetizarea etc. are repercusiuni accentuate asupra stabilirii conţinutului învăţămîntului.

Cunoştinţele *practice*, activităţile tehnico-productive, precalificarea, calificarea şi policalificarea îşi găsesc în mod motivat un loc însemnat în ansamblul conţinutului învăţămîntului din şcoala generală şi cea liceală. Munca în zilele noastre, se transformă treptat într-o activitate care exprimă interesele şi atitudinea individului, care cuprinde elemente de creativitate şi inventivitate, care dezvoltă motivaţia şi contribuie la progresul civilizaţiei şi culturii socialiste. Ea devine cu adevărat o modalitate de autorealizare şi de afirmare a personalităţii.

Includerea în conţinutul învăţămîntului a tot ceea ce este nou şi esenţial pentru a uşura tineretului adaptarea la condiţiile de viaţă în continuă schimbare pretinde utilizarea unor programe mult mai suple, mai maleabile, care să le permită reflectarea adecvată a evoluţiei accelerate a ştiinţei şi a societăţii şi să le asigure în acelaşi timp o relativă stabilitate, absolut necesară funcţiei pe care trebuie s-o îndeplinească. Şcoala, ca şi întreaga noastră civilizaţie, pune în centrul tuturor preocupărilor *omul*. Sensul conceptului de cultură generală s-a schimbat cuprinzînd toate aspectele cunoaşterii. Datorită pătrunderii în viaţa obişnuită a tot mai multe cifre, relaţii etc., în conţinutul învăţămîntului se impun tot mai multe concepte operaţionale. Valorile încorporate în cunoştinţele pe care şcoala le vehiculează trebuie să servească toate trebuinţele, aspiraţiile şi interesele omului.

Apoi, pornind de la trăsăturile vieţii moderne (sedentarism, urbanism, industrialism etc.) conţinutul învăţămîntului trebuie să facă mai mult loc educaţiei fizice, celei tehnice, estetice şi artistice, educării relaţiilor sociale, a organizării timpului liber şi altor cerinţe caracteristice epocii pe care o trăim. Educaţia în spiritul păcii şi al prieteniei, împotriva poluării, alienării etc. trebuie să se bucure de un loc mai important în conţinutul învăţămîntului. Tinerii trebuie să fie nu

numai avertizați, ci și pregătiți pentru a putea duce o luptă susținută și hotărîtă pentru tot ceea ce servește cauza omului.

S-ar mai putea ridica și problema restructurării conținutului învățămîntului în așa fel încît el să permită într-o măsură mult mai mare folosirea unor tehnologii moderne, a unor metode active și formative cum sînt problematizarea, descoperirea, asaltul de idei, formularea de proiecte, munca în grup, pe echipe etc. care servesc mai bine obiectivele unui învățămînt modern. Și, această observație este valabilă pentru conținutul învățămîntului de la clasele mici pînă la cel universitar, pentru că numai așa pot fi formate competențele necesare societății socialiste.

Conținutul învățămîntului, ca un ansamblu de valori ce trebuie însușit de elevi, se cere văzut în legătură nu numai cu elementele sociale (știință, cultură, sistem social, economie etc.), ci și cu toate celelalte componente ale procesului de învățămînt (obiective, forme de organizare, nivel de pregătire al cadrelor etc.) și chiar cu structura acestuia.

Transpuse sub forme de enunțuri pedagogice cele expuse anterior ar putea lua forma următoare :

1. Conținutul învățămîntului, elaborat în funcție de obiectivele educaționale ale societății, trebuie *să reflecte în mod fidel transformările pe care cultura generală și de specialitate le-a suferit și dinamismul caracteristic științei și tehnicii contemporane.* El trebuie să răspundă adecvat cerințelor dezvoltării multilaterale, să asigure educarea unei personalități integrale, cuprinzînd date pentru o pregătire științifică fundamentată, pentru o pregătire umanistă și tehnică de bază, pentru o educație fizică, instruire practică și pentru eventuale opțiuni de specialitate.

2. În ceea ce privește *volumul, orientarea* și *sistematizarea* conținutului, selecția acestuia să se facă după criterii largi și judicioase. Între acestea utilitatea, necesitatea, valoarea, perspectiva, concordanța cu psihologia copilului și cu logica didactică, valoarea formativă maximă, caracter operațional, unitar, propulsarea progresului social nu pot fi în nici un caz ignorate. *Volumul* se cere redus la ceea ce este esențial și strict necesar (raport just între fapte și generalizări, între istoric și prezent, între teoretic și aplicativ etc.). *Orientarea* trebuie să fie expresia concepției materialist-dialectice, să reflecte unitatea și diversitatea, dinamismul și mobilitatea, iar *sistematizarea* să permită stabilirea de corelații și să evidențieze unitatea, structura și interdependența fenomenelor. Selecția conținutului să reflecte cele mai înaintate concepții din domeniul științei, tehnicii, artei, producției etc.

3. Elaborarea conținutului să se facă de către *echipe de specialiști :* psihologi, logicieni, pedagogi, profesori care predau obiectul de specialitate și cercetători din domeniul respectiv, pentru a putea apropia și respecta logica științei și logica didactică, introducînd în același timp elemente noi în măsura necesității (exemplu logica matematică etc.). Cotitura în această privință poate fi făcută prin reelaborarea întregului conținut într-o concepție sistemică. Modelele existente pe plan mondial ar putea sugera unele scheme și structuri operaționale, economice, prospectiviste, care să optimizeze procesul de învățămînt sub raportul conținutului. Psihologia genetică, igiena mintală, ergonomia învățămîntului, cibernetica și alte discipline au de spus un cuvînt important în acest sens.

4. Cu privire la *documentele* conținutului, planuri, programe și manuale ele ar trebui să fie într-o mai strînsă corelație. *Planurile* ar trebui să prevadă introducerea unor obiecte noi de învățămînt (cibernetică, etică, organizarea producției etc.) și să cuprindă pe lîngă materiile prevăzute și desfășurarea celorlalte activități instructiv-educative. *Programele* ar trebui să fie restructurate în așa fel încît să ușureze sarcina elevilor. Bruner arată că „este posibil să prezinți structura fundamentală a unei discipline în așa fel încît succesiunea materialului studiat să dea posibilitate elevilor să ajungă ei înșiși la descoperiri" [3]. *Manualele* ar putea arăta și căutările, modalitățile prin care gîndirea ajunge la soluții, ți-

[3] J. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Ed. științifică, 1970, pag. 48.

nînd seama că ele „înlocuiesc sistematic literatura științifică creatoare care le-a făcut posibile“ [4].

În mod experimental ar putea fi elaborate și programe pe teme mari interdisciplinare, sub forma unor moduli, pentru a se vedea dacă nu sînt mai eficiente. Aplicarea lor înainte de a fi generalizate, în școli-pilot sau experimentale, reprezintă o condiție firească a unei activități științific fundamentată.

În sfîrșit, ținînd seama de importanța problemei ar putea intra în sfera de preocupări a unui institut sau a unor colective de cercetători pentru planuri și programe, studierea necesităților societății, proiectarea și experimentarea unor planuri și programe, pregătirea unor materiale didactice, îndrumătoare metodice, mijloace auxiliare, organizarea perfecționării personalului didactic, evaluarea sistematică a rezultatelor obținute [5] pentru a asigura o continuă perfecționare a conținutului învățămîntului de toate gradele. Numai așa activitatea educativă devine o importantă latură a vieții sociale care susține și promovează progresul pe scară largă.

---

[4] T. Kuhn. *Structura revoluțiilor științifice*, Ed. științifică și enciclopedică, 1976, pag. 210.

[5] Ballér Endre, *Relațiile de bază ale planurilor de învățămînt*, „Pedagógiai Szemle“, nr. 3, 1972.

ȘCOALA ȘI MEDERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI *

Curiozitatea științifică mereu nepotolită, perpetua frămîntare în căutarea noului, necesitatea permanentă a ameliorării procesului de învățămînt sînt doar cîteva din trăsăturile care se potrivesc la fel de bine celor 25 de slujitori ai școlii (de la învățător la profesor universitar) care-și pun semnăturile pe articolele și studiile cuprinse în culegerea *Școala și modernizarea învățămîntului* *, editată în anul 1975 sub egida Casei corpului didactic a județului Cluj.

Dezbătînd, în cele cinci secțiuni ale sale (I. Studii și cercetări, II. Modernizarea predării obiectelor umaniste, III. Modernizarea predării obiectelor realiste, IV. Probleme ale formării cadrelor didactice, V. Opinii), probleme dintre cele mai actuale care preocupă școala românească, culegerea de care ne ocupăm cuprinde rezultatele cercetărilor experimentale pe care se întemeiază aserțiunile autorilor ei.

Numeroasele deficiențe întîlnite în sistemul tradițional de învățare a gramaticii, ca „memorarea mecanică a unor forme și definiții“, „insuficienta utilizare a procedeelor diverse și variate de activitate independentă“, „structura rigidă, fixă, mereu aceeași, a lecțiilor de gramatică (verificare, predare, fixare), care devine monotonă și puțin interesantă pentru elevi“ (p. 63—64) ș.a. sînt dezbătute și se fac propuneri să fie înlăturate prin efortul dascălilor de a crea forme de activitate cît mai variate, interesante, atractive, dar și eficiente, multilateral formative pentru elevi. G. Munteanu. S. Leluțiu, L. Bot și L. Langa prezintă cîteva modele concrete de desfășurare a lecțiilor de limba română în spiritul celor mai noi orientări în domeniu.

Lucrarea colectivului clujan este valoroasă nu numai prin criticile pe care le face, ci mai cu seamă prin sugestiile pe care le oferă tuturor celor interesați a contribui la prosperarea învățămîntului românesc. Aria foarte cuprinzătoare a sugestiilor și soluțiilor propuse se întinde de la activitatea pionierească și, trecînd prin viața universitară, ajunge la domeniul formării și perfecționării personalului didactic.

Cu mici excepții (în volum sînt cuprinse unele articole cu caracter descriptiv, mai puțin analitic, care sînt mai degrabă rapoarte de activitate decît lucrări științifice), această culegere — una din formele de perfecționare, de inițiere și stimulare a cadrelor didactice în munca de cercetare științifică, de valorificare și prin publicare a rezultatelor investigațiilor lor experimentale — aduce un însemnat spor de cunoaștere într-un domeniu care are și va avea mereu nevoie de înnoire.

Dr. NICOLAE JURCĂU

---

* Sub redacția : A. Chircev, V. Lăscuș, T. Fodor.

PRINCIPIILE DIDACTICE ÎN VIZIUNE CONTEMPORANĂ

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA

Dacă concepem procesul de învățămînt ca un sistem ale cărui laturi se intercondiționează în convergența lor spre realizarea unor finalități obiective, la o discuție despre modernizarea acestuia sîntem nevoiți să luăm în considerație toate laturile lui componente.

S-a operat, sub diferite aspecte, asupra inovării conținutului învățămîntului, s-au găsit multiple soluții de revitalizare a metodelor didactice, s-au adus perfecționări substanțiale mijloacelor de învățămînt, se prefigurează noi forme organizatorice ale procesului didactic, se încearcă elaborarea unei taxonomii a obiectivelor învățămîntului dar, mai puțin a fost abordată problema principiilor didactice.

Cu funcția lor orientativă și reglatoare principiile didactice au un rol important în asigurarea funcționalității întregului sistem, de aceea ele se cer reconsiderate, în pas și în măsură corespunzătoare cu celelalte laturi ale procesului de învățămînt.

Eludarea sau numai neglijarea principiilor didactice în discuțiile despre modernizarea procesului de învățămînt își găsește, oarecum, explicația în specificul acestor categorii pedagogice. Ca statuări cu o încărcătură mare de esențialitate și cu o arie largă de aplicare, principiile sînt considerate a purta în ele o anumită „doză de legitate". De aici distanța nu a fost mare de a li se atribui caracterul de stabilitate, de imuabilitate. Prin comparație cu alte categorii pedagogice, într-adevăr principiile didactice intră în relații mai directe cu legile procesului de învățămînt, stabilesc legătura dintre legile obiective și tehnica predării. S-a argumentat în unele studii de specialitate asupra relațiilor dintre principii și legi în didactică [1]. De fapt, ideea dependenței principiilor didactice de esența procesului de învățămînt o găsim încă din opera lui I. A. Comenius. Principiile nu se identifică cu legile, ele sînt subordonate acestora, avînd rolul de a determina organizarea unor condiții optime pentru manifestarea legilor. Profesorul, care se ghidează după principiile didactice, lucrează de fapt în spiritul unei anumite legalități, avînd în felul acesta siguranța drumului pe care îl parcurge pentru realizarea optimă a sarcinilor instructiv-educative ale școlii.

Orice principiu a fost formulat ca rezultat al experienței școlare, dar n-a primit justificarea decît în măsura în care a putut fi raportat la baza obiectivă a procesului de învățămînt. În cazul cînd nu s-a reușit aceasta, s-a încercat o explicație gnoseologică sau psihologică care să-l susțină. Așa se face că, de cîte ori au apărut noi obiective în fața instrucției școlare și s-au descifrat noi legități ale procesului de învățămînt s-a ridicat necesitatea reconsiderării principiilor didactice. Cu atît mai mult astăzi, cînd didactica științifică a făcut progrese în precizarea legilor care acționează în domeniul instruirii, se cere rediscutarea acestor teze fundamentale ale procesului de învățămînt.

De-a lungul istoriei școlii unele principii și-au păstrat valabilitatea cu interpretări noi de la un sistem didactic la altul, deși mult mai tîrziu, uneori numai în condițiile noastre, au primit o argumentare legică. Așa s-a întîmplat cu principiul intuiției, al însușirii conștiente sau al temeiniciei cunoștințelor. Aceste prin-

[1] O. Șafran, M. Giurgea, B. Bratu, M. Cozma, *Cu privire la legitate și legi în pedagogie*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1961, p. 36.

cipii s-au păstrat, deoarece se sprijineau pe o legitate obiectivă, necunoscută, dar existentă.

În cazul în care unele principii, formulate într-o anumită perioadă istorică, nu s-au sprijinit pe un fundament obiectiv, cu timpul aceste principii au dispărut. Așa s-a întîmplat, de exemplu, cu principiile : „cultural-istoric" și „concentrației", prin respectarea cărora se preconiza organizarea cunoștințelor și, desigur, predarea lor, pe de o parte în ordinea gradelor de cultură prin care a trecut omenirea (mitic, istoric și filosofic), iar pe de altă parte în jurul unui obiect central care se cerea să fie de natură etico-religioasă [2]. Necesitatea acestor principii era explicată prin viziunea herbartiană de natură mecanicistă asupra stadiilor asocierii ideilor și în concordanță cu finalitatea educației din timpul acela, o finalitate în opoziție cu dezvoltarea reală a școlii. Încă din perioada respectivă principiile sus-amintite au fost respinse ca fiind „considerații didactice strîmte" împrumutate din cărțile de metodică străine, care nu corespundeau „cerințelor individului și ale neamului" [3].

În aceste cazuri, absența cunoașterii și sprijinirii pe fundamentele obiective ale procesului de învățămînt a dus la confundarea principiilor cu regulile didactice. În literatura didactică clasică din țara noastră întîlnim ca „principii ale predării" de exemplu : trecerea de la „simplu la complex", de la „particular la general" [4] sau „principiul economiei muncii școlarului" [5]. De fapt aceste probleme sînt indicații concrete prin care își exercită acțiunea principiile didactice. Aceeași remarcă o facem și pentru clasicii didacticii universale. Atît I. A. Comenius, cît și I. H. Pestalozzi au formulat un număr impresionant de principii fără să întreprindă o selecție a acestora în funcție de gradul lor de generalizare și de modul în care se raportau la esența procesului de învățămînt. Față de principii, care sînt dependente în mod direct de legitatea procesului de învățămînt, regulile reprezintă cerințe specifice pentru condiții concrete, impuse de natura cunoștințelor sau de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor. Pentru exemplificarea acestui raport, pedagogul german H. Klein atribuie principiilor rolul legilor juridice, iar regulilor atribuțiile instrucțiunilor juridice, care reglementează și concretizează îndeplinirea acestor legi [6]. Comparația se apropie de adevărul pedagogic.

Ne este, deci, cunoscut deziderатul luării în considerație a unor coordonate care să exprime esența procesului de învățămînt la o acțiune de reconsiderare a principiilor didactice. Încercăm să purtăm discuția în funcție de asemenea coordonate cu strădanie constantă de a avea în centrul atenției sistemul de principii, proprii didacticii care servește învățămîntului socialist din țara noastră.

1. Coordonata esențială a redimensionării principiilor didactice, astăzi ca și în trecut, o reprezintă *scopul instructiv-educativ al școlii*, obiectivele procesului de învățămînt. Racordarea principiilor didactice la scopurile școlii le-au imprimat acestora un caracter obiectiv.

Dacă considerăm problema îmbinării teoriei cu practica ca un principiu didactic, acest principiu trebuie să exprime, azi, cerințe mult amplificate față de trecut, în concordanță și determinate de scopul învățămîntului din perioada socială actuală. Dacă privim în trecut, de exemplu în concepția pedagogului elvețian I. H. Pestalozzi, această problemă s-a impus din necesitatea ca fiecare „să-și înnobileze natura umană" și pentru a reuși „să-și croiască un drum în viață" desigur, în condițiile societății industriale de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea. Pentru realizarea acestui scop I. H. Pestalozzi cerea ca procesul învățării unor cunoștințe să fie întovărășit de activitatea practică. Ceva mai mult, școala trebuia să-l inițieze pe copil într-o meserie, specifică regiunii unde trăia. Recunoaștem o instruire

---

[2] P. Șpan, *Lecții de didactică*, în uzul școalelor pedagogice, Sibiu, 1906, p. 24—25.
[3] O. Ghibu *Din istoria literaturii didactice românești* (prima ediție 1916), E.D.P., București, 1975, p. 242.
[4] Ana Conta Kernbach, *Noțiuni de pedagogie, didactică și metodică*, București, 1921, p. 159.
[5] Gr. Tăbăcaru, *Didactica*, Bacău, 1928, p. 207.
[6] H. Klein, *Didaktiske Prinzipien und Reglen*, Wolk und Wissen, Berlin, 1959, p. 192.

practică cu caracter meşteşugăresc şi cu rezultate formative limitate pentru „dezvoltarea aptitudinilor naturale ale omului“ [7].

Astăzi, principiul îmbinării teoriei cu practica se detaşează mult de acest înţeles, de fapt de oricare viziune din trecut. Şcoala, fiind chemată să pregătească un om cu largi posibilităţi de integrare activă şi creatoare în viaţa şi producţia socială, principiul îmbinării teoriei cu practica exprimă cerinţa, pe de o parte, de a sprijini procesul dificil al asimilării cunoştinţelor ştiinţifice şi tehnice, iar pe de altă parte, de a asigura o calificare complexă, cu profil larg, potrivit tendinţelor dezvoltării societăţii socialiste multilateral dezvoltate. Acest principiu răspunde, astfel, comenzii sociale, exprimată faţă de şcoală : „Învăţămîntul va asigura necesarul de cadre calificate în strînsă corelare cu nevoile dezvoltării economice şi sociale, sporindu-şi continuu eficienţa prin împletirea organică a procesului de instruire cu activitatea practică în producţie“ [8]. Înţeles sub tensiunea acestui deziderat, principiul legării teoriei cu practica îşi lărgeşte semnificaţia avută în trecut, impunînd participarea activă a elevului, atît în cucerirea adevărurilor pe calea practicii, cît şi în aplicarea creatoare a cunoştinţelor în activitatea practică.

O nouă dimensiune a principiului îmbinării teoriei cu practica este marcată de imperativul integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, imperativ necesar în actuala etapă a dezvoltării noastre economice şi sociale sub incidenţa progresului tehnico-ştiinţific contemporan. În cazul acesta, legarea teoriei de practică depăşeşte cu mult simpla aplicativitate prin tehnici automate. De data aceasta se foloseşte teoria pentru elaborarea ipotezelor de cercetare şi pentru întreprinderea documentară în vederea proiectării soluţiilor de defrişare a noului. Pe primul plan în activitatea elevilor nu vor sta deprinderile, ci vor fi utilizate operaţiile gîndirii divergente şi a tehnicilor de investigaţie.

Pentru aceasta, condiţiile materiale ale acţiunii elevilor s-au cerut mult perfecţionate faţă de trecut : utilaje la nivelul tehnicii moderne, laboratoare şi cabinete diferenţiate, activitatea directă în producţie. O asemenea activitate are rezonanţe educative valoroase, dezvoltînd pe de o parte calităţile intelectuale necesare unei integrări sociale active, cerută producătorului conştient de funcţia sa socială, iar pe de altă parte însuşirile morale necesare socializării în condiţiile orînduirii socialiste.

2. *Baza gnoseologică a procesului de învăţămînt* o considerăm o altă coordonată a justificării principiilor didactice. Este recunoscut că procesul de învăţămînt în esenţa lui este un proces de cunoaştere, adevăr recunoscut de pedagogi ca o legitate a procesului de învăţămînt. De modul cum a fost interpretată logica cunoaşterii, desfăşurată de elevi în şcoală, a depins statuarea şi explicarea principiilor didactice. Să ne referim, ca exemplu, la principiul intuiţiei. Intuiţia a fost ridicată la rangul de principiu de I. A. Comenius, ca o ripostă faţă de învăţămîntul verbalist scolastic. „Regula de aur a învăţămîntului“, după concepţia acestui mare pedagog, impunea ca orice cunoştinţă să treacă mai întîi prin simţuri : „totul prin propria intuiţie“. Necesitatea perceperii nemijlocite a obiectelor şi fenomenelor la I. A. Comenius a primit o interpretare sensualist-empiristă. Deşi nu a neglijat latura raţională, el a exagerat aspectul senzorial al cunoaşterii : „nimic nu se găseşte în intelectul nostru care să nu fi fost mai întîi în simţuri“ [9]. Prin această interpretare intuiţia a devenit cu timpul un scop în sine, contribuind la încărcarea minţii elevilor cu date empirice, îngreuindu-le drumul spre generalizări, spre abstractizări în actul cunoaşterii.

Astăzi, acordăm principiului intuiţiei o explicaţie realist-ştiinţifică prin gnoseologia materialist-dialectică. Potrivit acestei concepţii orice act de cunoaştere se desfăşoară la nivelul interacţiunii senzorialului cu abstractul şi cu concretul logic, practica reprezentînd baza acestui proces. Nu întotdeauna este necesar — şi nici nu-i posibil — ca în cunoaştere să urmăm drumul univoc de la senzorial la abstract.

---

[7] I. H. Pestalozzi, *Despre instruirea poporului şi industrie, Texte alese*, p. 493.
[8] * * * *Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R., cu privire la planul cincinal 1976—1980 şi liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990*. „Scînteia“, 3 august 1974, p. 3.
[9] I. A. Comenius, *Didactica Magna*, tradusă de P. Gîrboviceanu, 1921, p. 279.

Se poate începe cu abstractul, asigurîndu-se pe parcursul cunoașterii substratul concret al acesteia. În procesul reflectării cognitive momentele cunoașterii se împletesc, se întrepătrund, subiectul cunoscător întreprinzînd o activitate continuă de restructurări pentru a pătrunde cît mai adînc și multilateral în dezvăluirea realității obiective. În acest proces imaginile intuitive ne apar nu ca simple impresii senzoriale în contactul cu realitatea, ci ca produse ale unei acțiuni cognitive complexe, de selecție, de organizare și prelucrare a datelor percepute, la care participă nu numai senzațiile, dar și operațiile de gîndire. În felul acesta putem vorbi de caracterul dinamic al imaginilor, care în mod continuu se îmbogățesc, prin revenirile la concretul obiectiv, prin noi și noi modalități ale cunoașterii.

Această concepție ne obligă să acordăm înțelesuri noi și să lărgim dimensiunile principiului intuiției. Acest principiu trebuie să exprime cerința formării unor imagini intuitive clare și bogate, capabile să sugereze generalizări prin participarea intensă a elevului la actul cunoașterii. Imaginile intuitive se formează, desigur, în primul rînd prin contactul nemijlocit cu realitatea sau cu substitutele ilustrative ale acesteia, dar nu numai atît. N-am putea rămîne la această formă nici în clasele mici. „Verbalismul intuitiv" nu stimulează operațiile intelectuale. Încă din aceste clase se cer introduse materiale intuitive cu un anumit grad de generalizare, care să declanșeze, prin acțiunea cu ele, operații care concură la formarea unor imagini intuitive cu caracter dinamic. Din această categorie fac parte modelele, ca analoage ale realității (obiectuale, simbolice, matematice, logice etc.). Îndeosebi în zilele noastre, cînd unele adevăruri științifice, al căror substrat concret trebuie imaginat prin relații stabilite pe cale rațională, modelele joacă un rol deosebit în cunoaștere [10]. Se argumentează, și practica școlară o demonstrează, că prin folosirea modelelor, în comparație cu materialele naturale, se stabilește mult mai clar și mai profund raportul dintre senzorial, abstract și concretul logic. De aceea, sînt pedagogi care înclină să schimbe titlul acestui principiu, din cel al intuiției în cel al raportului dintre concret și abstract.

3. Principiile didactice se impun ca generalizări orientative pentru organizarea în ansamblu a procesului de învățămînt, în care activitatea de învățare a elevilor are o mare importanță. De aceea principiile au primit sensuri diferite și în funcție *de modul cum a fost concepută învățarea.* De-a lungul istoriei, asupra învățării s-au emis numeroase teorii explicative.

I. Fr. Herbart, de exemplu, concepea învățarea ca un act de asociere a reprezentărilor prin exercitarea gîndirii abstracte. O învățare pur receptivă de tip intelectualist. Conform acestei poziții el emitea o „regulă principală" care cerea ca înainte de a preda noile idei, să se actualizeze cercul de idei, potrivite acestora, pentru a se stabili legătura cu ele (apercepția) [11]. Prin urmașii lui I. Fr. Herbart această regulă a degenerat într-un exercițiu mecanic de stocare și reproducere identică a cunoștințelor. Mult timp principiul temeiniciei a fost explicat printr-un astfel de tip de învățare.

Teoriile moderne asupra învățării — J. Piaget, J. Bruner, P. I. Galperin, R. Gagné — care acordă prioritate prelucrării cunoștințelor în actul învățării schimbă optica asupra temeiniciei. Învățarea fiind un act de echilibrare a relațiilor dintre elev și condițiile instructive, cu modificări în structurile de cunoștințe și în operațiile intelectuale prin „asimilare" și „acomodare", elevul întreprinde o activitate susținută de selecție, de combinare și de unificare a informației. Potrivit acestei concepții, temeinicia cunoștințelor se asigură, pe de o parte, prin integrarea în mod continuu a cunoștințelor în sisteme mobile capabile de restructurări, iar pe de altă parte, prin însușirea de către elevi a instrumentației învățării, necesare pentru achiziționarea și reactualizarea cunoștințelor în situații și contexte diferite. Repetarea, ca principalul mijloc de realizare a principiului temeiniciei, va cunoaște exerciții variate pentru a oferi operativitate cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor și pentru a desăvîrși tehnicile necesare aplicării, sistematizării și unificării datelor cognitive.

---

[10] R. P. Atutov, *Nekotoriie voprosî ispolzovaniia nagleadnosti v obucenia* „Sovetskaia pedagogika", nr. 5, 1967, p. 80.

[11] Herbart I. Fr., *Prelegeri pedagogice,* București, 1952, p. 55.

4. Aproape întotdeauna principiile didactice au fost discutate în legătură şi *cu baza psihologică a procesului de învăţămînt.* De modul cum a fost văzută dezvoltarea şi cum au fost consideraţi factorii dezvoltării s-a dat un anumit înţeles principiilor didactice. În cazul cînd factorii interni erau consideraţi prioritari în dezvoltare, participarea elevilor în actul cunoaşterii era concepută ca exterioară, cu puţine rezonanţe în perfecţionarea naturii acestora. Un reprezentant al şcolii active ca W. A. Lay, bazat pe o concepţie biologistă mecanicistă, a acordat prioritate reacţiilor de mişcare faţă de activitatea intelectuală în dezvoltarea copilului. De aici principiul activizării elevilor era văzut printr-o practică empirică, care să exercite simţurile şi nu intelectul. Teoriile optimiste moderne, care acordă largi posibilităţi de perfecţionare naturii umane, văd în dezvoltare rezultatul conjugării factorilor externi, organizaţi prin instrucţie, cu factorii interni, stimulaţi prin acţiunea copilului. Numai acţiunea instructivă, care-l solicită pe elev la efort intelectual în rezolvarea contradicţiilor pe care i le ridică situaţiile cognitive, potenţează dezvoltarea. „...asimilarea reală a cunoştinţelor... presupune activitatea copilului sau a adolescentului pentru că orice act de înţelegere implică un joc de operaţii şi pentru că aceste operaţii nu reuşesc să funcţioneze cu adevărat (adică să producă gîndire şi nu numai combinaţii verbale), decît în măsura în care au fost pregătite prin acţiuni propriu-zise, de fapt, operaţiile nu sînt altceva decît produsul interiorizării şi al coordonării acţiunilor, în aşa fel încît fără activitate nu ar putea exista o înţelegere autentică" [12].

Cu această bază explicativă principiul participării active se impune cu alte rezonanţe decît în trecut. Nu participarea activă empirică, ci sub tensiunea efortului intelectual, nu activizarea prin cerinţe externe, ci printr-o motivaţie intrinsecă, nu copierea unor modele cognitive exterioare, ci strădania ca prin efort propriu elevul să prelucreze cunoştinţele în sisteme mobile, nu o activitate manuală limitată, ci participarea creatoare în aplicarea cunoştinţelor şi în elaborarea unor produse de valoare socială.

Prin adoptarea acestei viziuni asupra dezvoltării se acordă un nou substrat cognitiv-operativ şi principiului însuşirii conştiente a cunoştinţelor. Prin conştientizare sîntem nevoiţi să vedem nu numai înţelegerea lucrurilor „din toate punctele de vedere", „cu arătarea cauzelor" [13] şi prin pătrunderea relaţiilor de esenţă, dar şi integrarea noilor cunoştinţe în arhitectonica intelectuală proprie, printr-o activitate continuă de structurări şi restructurări sub imboldul unei motivaţii stenice. Prin luarea în consideraţie şi a scopului educaţiei noastre în explicarea acestui principiu, conştientizarea presupune şi participarea cu convingere la îndeplinirea sarcinilor, prin înţelegerea scopului şi a importanţei, sociale şi individuale, a acţiunii desfăşurate.

Principiul accesibilităţii primeşte noi înţelesuri prin argumentările obiective de care am vorbit pînă acum. Mult timp, chiar pînă în timpurile noastre, s-a înţeles prin accesibilitate necesitatea potrivirii materialului cognitiv şi a metodelor didactice la particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor. Cunoaştem că dezvoltarea se produce prin solicitarea elevului la un răspuns prin efort, de aceea accesibilitatea trebuie înţeleasă în sensul „realizării cît mai integrale a capacităţilor de vîrstă a copiilor în raport cu vîrsta lor" [14]. Pentru a potenţa dezvoltarea, aşa cum o cere învăţămîntul formativ de azi, se preconizează să ne sprijinim nu atît pe structurile intelectuale deja consolidate, cît, mai ales, pe anticiparea, în mod adecvat a stadiului „următor în dezvoltare" [15], pe orientarea activităţii elevului spre „etapa dezvoltării imediate" [16].

---

[12] J. Piaget, *Prefaţă* la cartea *Didactica psihologică* a lui H. Aebli, E.D.P., Bucureşti, 1973, p. 8.

[13] I. A. Comenius, *Op. cit.*, p. 225, 237.

[14] M. Mencinskaia, *Cercetări întreprinse de Institutul de psihologie al Academiei de ştiinţe pedagogice a U.R.S.S., cu privire la procesul de învăţare,* „International Review of Education", Hamburg, UNESCO, 1966, nr. 1 (traducere B.C.P.).

[15] J. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii,* E.D.P., 1970, p. 15.

[16] L. S. Vîgotski, *Problema obucenia i umstvennogo razvitia v şkolnom vozraste,* v. sb „Izbrannîe psihologiceskie issledovania", Moskva, 1956, p. 448—449.

Principiul sistematizării şi continuităţii considerăm că se cere reluat în discuţie prin prisma logicii învăţării structurale şi a formării sistemelor de operaţii intelectuale, dar şi prin viziunea demersului sistemic din ştiinţele contemporane. În condiţiile în care militäm pentru apropierea logicii didactice de logica ştiinţifică cu tendinţa de a-i înarma pe elevi cu aspectele metodologice ale ştiinţelor moderne, nu putem trece cu vederea această problemă.

La o discuţie despre principiile didactice se ridică problema redimensionării sistemului în care intră şi se intercondiţionează aceste teze importante ale procesului de învăţämînt. În tratarea pe care o fac diferiţi pedagogi, numărul acestor principii nu este acelaşi. Unii văd unsprezece [17] alţii nouă [18], în alte tratate de didactică sînt enumerate şapte [19] etc.

Considerăm important nu atît numărul de principii care intră în sistem, ci temeinicia cu care trebuie să se abordeze o problemă pedagogică pentru a primi statutul de principiu. Fluctuaţia numărului principiilor didactice ne vorbeşte, în genere, despre unele neclarităţi în ceea ce priveşte raportul dintre legi, principii şi reguli didactice. Aceeaşi cauză, credem, a dus şi la ideea integrării principiilor didactice împreună cu principiile educaţiei morale, într-un singur sistem, ceea ce ni se pare cu totul neadecvat unei realităţi obiective : acţiunea instructivă îşi are logica ei specifică faţă de acţiunea educativă.

Clarificarea problemei principiilor în didactica actuală nu poate fi realizată decît prin contribuţia largă a specialiştilor din domeniul pedagogiei şi psihologiei. Cele cîteva consideraţii pe care le-am expus nu pot fi decît motive pentru o discuţie amplă în acest domeniu.

---

[17] H. Klein, *Op. cit.*
[18] V. Ţîrcovnicu, *Pedagogia generală*, Ed. Facla, 1975, p. 186.
[19] M. A. Danilov, M. N. Skatkin, *Didaktika snednei şkolî*, Moscova, 1975, p. 115.

PSIHOLOGIA COPILULUI ŞI PEDAGOGIA EXPERIMENTALĂ *

Reeditarea cărţii lui Edouard Claparède, „Psihologia copilului şi pedagogia experimentală", după o jumătate de secol de la apariţia sa în limba română, reprezintă o importantă acţiune de a pune la îndemîna generaţiilor de astăzi una dintre lucrările de bază ce au călăuzit activitatea şi cercetarea în domeniul psihologiei copilului.

După cum indică extrasul din prefaţa lui Pierre Bovet, la cea de-a noua ediţie postumă, din volumul mai mare al lui E. Claparède, au fost făcute două mai mici, scopul fiind cel al accesibilităţii cît mai mari şi al aplicabilităţii în practică. Firul călăuzitor ce străbate conţinutul primei părţi a lucrării este reprezentat de pledoaria autorului pentru stabilirea unui învăţämînt şi al unei educaţii pe bazele ştiinţifice experimentale ale psihologiei copilului.

Folosindu-se permanent de fundamentarea faptelor psihice pe mecanismele fiziologice care le însoţesc, fapt explicabil prin formaţia sa, Ed. Claparède se străduieşte să nu lase nici o posibilitate de afirmare, empiricului.

Aşa cum este cunoscut, dezvoltarea mentală este privită de Ed. Claparède din punct de vedere funcţional, un loc deosebit de important fiind acordat jocului şi interesului. După ce trece în revistă diferite teorii asupra jocului la copil şi reţine ceea ce concordă cu „concepţia genetico-funcţională a jocului" din teoriile lui Gross, Carr etc., evidenţiind faptul că jocul trebuie considerat ca un agent de creştere, perfecţionare şi — ceea ce numeşte autorul derivare, Claparède analizează categoriile de jocuri.

Pedagogia funcţională consideră jocul ca realizînd „forma superioară de muncă prin care interesul este îndreptat în aceeaşi măsură şi spre mijloacele de execuţie şi spre scopul urmărit".

Odată cu prezentarea concepţiei psihobiologice asupra interesului, Ed. Claparède expune legea conştientizării, considerînd că în procesul celor cărora le sînt destinate a deveni mentele de dificultate.

Cea de-a doua parte a lucrării prezintă, după cum indică autorul însuşi, metodele de investigaţie şi cele de măsurare şi interpretare a fenomenelor psihice, astfel încît să fie pe înţelesul celor cărora le sînt destinate a devenit instrumente pentru dezvoltarea unui pedagogism ştiinţific. Căci, aşa cum arată J. Piaget în prefaţa volumului, Ed. Claparède a creat sau a perfecţionat instrumentele de lucru de care beneficiază astăzi psihologia ca ştiinţă experimentală.

Numeroasele probleme tratate a căror importanţă actuală rămîne neatinsă şi valoarea recunoscută a bogăţiei de idei impun *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală* nu numai din punctul de vedere al valorii sale istorice.

SIMONA VORNICESCU

---

* Edouard Claparède, *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*, traducere de Victoria C. Petrescu şi Elvira Balmuş, E.D.P., Bucureşti, 1975.

NOUA PREDARE A ȘTIINȚEI ȘI ȘTIINȚA DESPRE EDUCAȚIE

Dr. EMILIAN DIMITRIU

1. Marea ascensiune înspre comunism, pentru care muncește și luptă întregul nostru popor, strîns unit în jurul partidului conducător, străbate astăzi — potrivit Programului Partidului Comunist Român — o nouă și glorioasă etapă, înscrisă în istorie ca cincinalul revoluției tehnico-științifice.

După cum se știe, specificul actualei revoluții științifice și tehnice este determinat de faptul că acest proces devine o transformare a tuturor forțelor productive (obiective și subiective), pune în mișcare întreaga structură a acestora, acordă științei rol de forță productivă centrală în societate, în așa fel, încît însăși producția se transformă în aplicare tehnologică a cunoașterii. Reprezentînd o masivă investiție în infrastructura socială, activitatea științifică primește neprecupețit sprijin pentru crearea unei baze intelectuale largi, în stare să domine tehnologia și să-i imprime orientarea cea mai adecvată în raport cu obiectivele sociale ; complexul cercetare-inovare-dezvoltare este instituționalizat și se transformă în parte inalienabilă a oricărui domeniu de activitate. Socialismul desacralizează știința, făcînd din ea o preocupare și un bun al marii colectivități, în beneficiul bunăstării și fericirii tuturor și a fiecăruia.

2. În aceste condiții, învățămîntului nostru — ca instituție politică, strategică — i se dă ca principal scop fortificarea aptitudinii societății de a se reînnoi neîncetat, prin dezvoltarea creativității, adîncirea libertății și a unanismului, formarea capacității de selecție și decizie, ameliorarea comunicării știință-societate.

Dar mai există decalaje și chiar contradicții între nivelul dezvoltării științei și modul cum știința se însușește în școală. Astfel, este bine cunoscut că situația științifică solicită, pe lîngă direcția clasică a desfășurării cunoașterii (observare-ipoteză-experiment-teorie), și o altă direcție : de la sistemul abstract-formalizat la obiect, de la aparatul logico-conceptual la experiment. Parcurgerea unui asemenea traseu în cunoaștere impune cu necesitate folosirea explicației (mai ales în spiritul determinismului probabilistic), a interpretării, modelării și previziunii ca procedee logice de descoperire și „construire" a faptului științific. Or, tocmai acestea sînt neglijate în școală, unde cunoașterea științifică și „rațiunea polemică" cedează încă pasul cunoașterii empirice și „rațiunii arhitectonice". Preponderența empiricului se leagă în mod inevitabil de acumularea artificială a informațiilor verbal-empirice și, în asemenea condiții, gîndirea obiectuală bogată în conținut și mai ales componenta sa cea mai importantă — imaginația productivă — nu se pot dezvolta în ritmul necesar și pînă la nivelul cuvenit ; treptat, în mintea elevilor se instalează formalismul care, așa cum spunea L. L. Rubinstein, înseamnă cunoștințe minus gîndire. Învățarea cu precădere a procedeelor logico-formale ale generalizării empirice, în special procedeul trecerii treptate de la diversitatea detaliilor la generalul formal, corespunde pe deplin formării unei gîndiri pragmatice („modale"), la nivelul căreia nu pot fi rezolvate probleme ce solicită analiza fenomenelor din punctul de vedere al descoperirii izvorului lor genetic (adică al fundamentului general), iar apoi deducerea tuturor fenomenelor particulare pe baza semnificației generale fixate de noțiune ș.a.m.d. (V. V. Davîdov).

În strînsă legătură cu contradicția amintită se află pericolul de a pune accentul exclusiv pe cognitiv, instrumental (nu operațional) și subestimarea motivației sociale și a laturii afectiv-evaluatoare, prin exploatarea nesatisfăcătoare a „încărcăturii" umane pe care o posedă fiecare știință. Această deficiență — responsabilă în mare măsură de confuziile și eșecurile intelectuale și morale ale unor elevi — ridică nu numai problema competenței științifice a cadrelor didactice care o întreține, ci și a pregătirii lor filozofice și politice marxiste. Știința în învățămînt

nu trebuie privită doar ca sistem de cunoştinţe, care se cere a fi însuşit, ci ca arenă a dezvoltării trăsăturilor esenţiale ale omului, dimensiunile sale informaţionale (asimilarea cunoştinţelor), metodologice (dezvoltarea gîndirii creatoare, productive), operaţionale (acţiunea transformatoare a realului) şi etice (perfecţionarea relaţiilor dintre oameni), constituind o unitate inextricabilă. Efortul de desubiectivizare şi folosirea mijloacelor demonstrative de către ştiinţa contemporană nu înseamnă renunţarea la valorizare, la evidenţierea semnificaţiei cunoaşterii ştiinţifice şi a rezultatelor sale pentru practică, la învăţarea modalităţilor concrete de introducere transformatoare a ştiinţei în real. Acesta este şi unul din ţelurile educaţiei prin şi pentru muncă a tineretului, care străbate ca un fir roşu întregul proces instructiv-educativ.

3. Perfecţionarea învăţămîntului ştiinţelor ridică în faţa pedagogiei probleme filozofice, psihologice, interdisciplinare, pe care nu le poate rezolva decît prin intensificarea cooperării cu oameni de ştiinţă de cele mai variate specialităţi. În fond, aceasta este o sarcină a întregii intelectualităţi româneşti, care se simte angajată şi responsabilă faţă de destinul luminos al şcolii noastre.

Întrebarea prioritară din punct de vedere pedagogic este : cum poate profesorul să stabilească un raport ştiinţific cu ansamblul realităţii ce constituie problematica sa profesională, pentru a deveni agentul hotărîtor al organizării unui învăţămînt ştiinţific călăuzit de concepţia materialist-dialectică ? Răspunsul, în fapt, cuprinde ansamblul didacticii generale (care, în detrimentul pregătirii cadrelor didactice, încă n-a fost elaborată). Vom zăbovi asupra cîtorva aspecte esenţiale, ce vizează corelaţiile ştiinţă-predare (care tinde şi ea să devină o ştiinţă).

În cîmpul ştiinţelor se observă cu claritate sporită o schimbare profundă a raporturilor subiect-obiectul cunoaşterii. Din faptul că numai actul de cunoaştere-acţiune provoacă cu necesitate schimbare în obiect, rezultă imposibilitatea separării subiectului de obiect. Aceasta ne cere să înţelegem cei doi termeni ca făcînd parte dintr-un sistem global constituit de activitatea obiectivă. De aici trebuie pornit în ameliorarea didacticii, adică de la caracterizarea cunoştinţei teoretice şi a cunoaşterii ce corespunde evoluţiei raportului subiect-obiect în munca ştiinţifică. Iată de ce tema predominantă în reforma conţinutului învăţămîntului ştiinţific este „structura disciplinei", care implică o concepţie precisă asupra coordonării existente între structura cunoştinţei şi cea a înţelegerii. Convertirea structurii ştiinţei în unităţi optimale de instruire este posibilă prin selectarea numărului minim şi semnificativ de scheme conceptuale şi folosirea lor pentru a da unitate şi coerenţă obiectului de învăţămînt şi pentru alegerea conceptelor de bază ale fiecărei scheme. Conceptele (clasificatoare, relaţionale, operaţionale) reprezintă cea mai simplă unitate de învăţare într-o disciplină ştiinţifică. Principiile sînt matrice de concepte, iar schemele conceptuale — „societăţi de idei" care formează structura teoretică a ştiinţei. Ca structuri cognitive, schemele conceptuale sînt implicate în învăţare, pe care o orientează, avînd o dimensiune substantivă şi alta metodologică, în raport de complementaritate. Ele fac posibilă geneza conceptelor, constituie reguli ce reglementează corelarea observabilelor şi a enunţurilor de bază, datorită cărora interpretăm datele.

Dacă adoptăm analiza proprie teoriei sistemelor, vom găsi argumentele necesare şi suficiente la afirmaţia că logica şi observarea nu pot servi constituirea ştiinţelor, decît privite în ansamblul global al activităţii umane, al raporturilor sociale specifice acesteia. Deci, structurile conceptuale ale unei discipline nu pot fi înţelese şi folosite în mod productiv, decît punîndu-le în relaţie cu activităţile ce determină ştiinţa (fundamentele acesteia pot fi construite ca un tip de management — ne spune Churchman), iar obiectivitatea structurilor nu există în momente izolate, ci, dimpotrivă, rezultă din aspectul global al procesului ştiinţei, eminamente interdisciplinar. Fiecare structură se localizează la intersecţia unei multiplicităţi de discipline, în aşa fel încît o teorie generală a structurilor nu poate scăpa exigenţei interdisciplinarităţii, după cum învăţămîntul ştiinţelor trebuie să se supună integrării. În acest fel este depăşit atît empirismul, la care ne-am referit, cît şi euristica în accepţie subiectivistă, iar conceptele — înţelese deopotrivă ca instrument şi cunoştinţe, ca unitate şi contradicţie a reflecţiei şi acţiunii — îşi pot desfăşura nestingherit funcţia de coordonare şi reglare a factorilor ce determină raporturile dintre subiect şi obiect în acţiunea mintală a celui care învaţă (M. Otte).

4. Acestea sînt doar cîteva din principalele sarcini ce stau în fața pedagogiei în vederea perfecționării învățămîntului științelor. Dar ca să le îndeplinească, știința despre educație trebuie ea însăși să progreseze. Nu greșim dacă spunem că pedagogia s-a dezvoltat în ultimul timp mai ales ca tehnologie și încă, așa fiind, nu în accepția cea mai evoluată a conceptului care, după cum se știe, marchează un sistem de metode teoretice, ipotetico-deductive și probabilist-proiective, menite să fixeze obiectivele unei acțiuni și să determine precisa cunoaștere a realității, în vederea găsirii disponibilităților, mijloacelor și procedeelor de acțiune (Vl. Krasnaseschi).

Pedagogii au avut și au de-a face cu date empirice de tot felul, dar nu depun eforturile cerute de străbaterea proceselor conceptuale ale științei în dezvoltarea teoriei și implicit în perfecționarea metodologiei de cercetare. Aceasta explică în mare măsură avansul nesatisfăcător al pedagogiei pe drumul specific sieși, pe de o parte ca domeniu de sinteză și integrare a științelor despre om și societate, iar pe de altă parte ca știință cu un pronunțat demers operațional. Dacă ne referim fie și numai la teoria procesului de învățămînt (ca subteorie a teoriei despre educație), vom constata că pe plan mondial se află în stadiul inițial al elaborării, acela de identificare al conceptelor mai importante, de stabilire a relațiilor dintre ele și de întocmire a schemei de clasificare pentru evenimentele corespunzătoare (G. Beauchamp). Care să fie cauza acestei rămîneri în urmă ? Caracterul hipercomplex și complicat al procesului instructiv-educativ care creează dificultăți în găsirea celor mai bune soluții teoretice și metodologice ? Formația deficitară din punct de vedere filozofic, logic, multidisciplinar a unor pedagogi ? Or, devierea preocupărilor oamenilor de știință din cîmpul pedagogiei de la problemele esențiale către cele secundare, colaterale ? Sau toate acestea luate împreună ?

După o temeinică analiză, J. J. Schwab consideră că, în ceea ce privește abaterea atenției pedagogilor de la îndatorirea lor esențială de a cerceta frontal „obiectul", se pot constata următoarele : 1) rezolvarea problemelor instruirii mai puțin de către specialiștii nominali (pedagogi, educatori) și mai mult de oameni de știință de alte specialități (matematicieni, fizicieni, biologi ș.a.) ; 2) trecerea discuției de la subiect la discuția asupra discuției subiectului, de la aplicarea principiilor și metodelor la comentarea lor, de la teorie la metateorie ; 3) încercarea de întoarcere la subiect într-o așa-zisă stare de inocență, despuiată de principii, din dorința de a avea o vedere nouă, pură, nealterată și directă asupra lui ; 4) asumarea rolurilor de observator, comentator, istoric, critic al contribuțiilor altora la subiect ; 5) repetarea vechilor cunoștințe într-un limbaj inedit, care de fapt nu aduce aproape nimic nou vechilor semnificații. Aceste ex-centrări, aceste „zboruri" de la problematica acută, fierbinte a educației și învățămîntului — de care, din păcate, sîntem tentați mulți dintre noi — impietează, desigur, și asupra fortificării status-ului pedagogiei ca știință, a sporirii eficienței sale.

Programul clar, precis, științific pus în fața școlii și a celorlalte procese educaționale din țara noastră de către partid, existența condițiilor, a resurselor tehnico-materiale și a potențialului uman, care garantează trecerea lui în viață, ne cer să gîndim mai profund rosturile pedagogiei, să inventăm modalități de cercetare în acord cu experiența fruntașă a învățămîntului nostru și să adoptăm — după adaptare — achizițiile remarcabile pe plan mondial. Astfel, este indiscutabil că valorizarea optimă a diferitelor teorii, procedee, practici educaționale se produce prin folosirea abordării sistemice, care reprezintă sinteza și operaționalizarea metodologiilor eficace de rezolvare a problemelor, planificare și dezvoltare, oferind baze structurale și strategice importante pentru elaborarea deciziilor referitoare la sistemul și procesul de învățămînt. Această abordare furnizează procedeele datorită cărora, mai întîi, este precizat scopul sistemului, apoi este efectuată analiza căilor de a-l atinge. Pe baza analizei, se selectează funcțiile și componentele cele mai adecvate obținerii performanței sistemului. În continuare, planificarea prescrie disponibilitatea și interacțiunea funcțiilor și componentelor pe o anumită perioadă de timp. În sfîrșit, evaluarea continuă constată dacă scopul a fost realizat și constituie temeiul pentru schimbarea dirijată, în lumina principiilor economicității și a performanței (B. Banathy).

Utilizată în inovarea celor mai importante laturi ale procesului de învățămînt (*ceea ce, cum, de către cine, cînd* și *unde* trebuie să se învețe ; *ce* resurse

sînt necesare pentru pregătirea, efectuarea și evaluarea învățării ; *cum* să fie apreciată și perfecționată învățarea), privite ca un întreg indestructibil, abordarea sistemică impune parcurgerea anumitor etape (formularea obiectivelor, elaborarea criteriilor și instrumentelor de testare, analiza și specificarea sarcinilor de învățare, analiza funcțiilor și, apoi, a componentelor, proiectarea sistemului, evaluarea rezultatelor, îmbunătățirea sistemului), mărind coeficientul de succes al intervenției cercetării pedagogice asupra realului. Datorită acestei abordări, remarcabilele investigații efectuate în țara noastră de-a lungul anilor vor fi integrate în programe de instruire unitare, pe nivele și discipline de învățămînt, în cadrul viziunii de ansamblu asupra dezvoltării și perfecționării sistemului de învățămînt.

Desigur, îndatorirea de a folosi creator teoria sistemelor, nu epuizează sarcinile ce stau în fața pedagogiei. Această știință mai are destule de făcut pentru a corespunde deplin așteptărilor ce i le adresează societatea, printre care se situează în mod prioritar extinderea sferei de acțiune la toate formele de educație, antrenarea în sfera cercetării pedagogice a cît mai multe cadre didactice, oameni de știință și cultură, perfecționarea metodologiei specifice investigațiilor operaționale generalizate, structurarea teoriei inovării și a implementării inovațiilor pedagogice, perfecționarea teoriei pedagogice. În ceea ce privește ultimul aspect, știința despre conducerea acțiunii educaționale — ca oricare altă știință — poate fi apreciată ca matură numai funcție de starea teoriei sale, care îi conferă capacitatea de a descrie, explica și prezice, indispensabilă exercitării funcțiilor de cunoaștere, control și transformare a realului.

Dacă supunem unei vederi profunde caracterul schemei conceptuale folosite în pedagogie, modalitățile și nivelurile integrării diferitelor elemente componente, căile prin care acestea sînt utilizate în cercetarea empirică, calitatea analizei dinamice, nu ne vom declara mulțumiți de ceea ce vom constata, dar ne vom lămuri în mare măsură asupra cauzelor nepotrivirilor dintre teoria și practica educațională. Acest prim pas, pe care l-am numi „examenul critic de sine al pedagogiei", își pierde valoarea, dacă nu este urmat de opera de rectificare, de reconstrucție teoretică, constînd în reformularea definițiilor, clasificarea informației relevante în categorii omogene, marcarea explicită a granițelor teoriei, producerea inferențelor și a predicțiilor și testarea lor în „creuzetul" cercetării, elaborarea criteriilor pentru evaluarea congruenței teoriei cu datele empirice, a verificabilității și consistenței sale interne, întocmirea modelelor, constituirea subteoriilor.

Imperativele ce vizează îmbunătățirea teoretică, metodologică și practică a pedagogiei pot fi îndeplinite, numai dacă avem mereu în vedere că știința despre educație — așa cum subliniază documentele programatice ale partidului — este în substanța de idei și, prin finalități și funcționalitate, o știință politică, care impune lucrătorilor din cîmpul său cunoașterea adîncă a realităților complexe din țara noastră și perspectivele de dezvoltare ale acestora, competență, angajare și responsabilitate, renunțarea la paliative și cultivarea perseverentă a spiritului revoluționar. Avem datoria să gîndim bine *măsura* contribuției noastre la progresul societății socialiste multilateral dezvoltate, să ne depășim limitele ce-i diminuează pedagogiei rolul ce-i revine în proiectarea, conducerea și evaluarea tuturor proceselor educaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. * * * *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Editura politică, 1975.
2. Banathy, B. H., *Instructional systems*, Palo Alto, Fearon Publishers, 1968.
3. Beauchamp, G. A., *Curriculum theory*, New York, 1973.
4. * * * *Congrès sur l'intégrations des enseignement scientifiques* (Droujba, Bulgaria, septembre, 1968), Paris, CIES, 1969.
5. Davîdov, V. V., *Legătura teoriilor despre generalizare cu elaborarea programelor de învățămînt*, în „Studii asupra gîndirii în psihologia sovietică", trad. din lb. rusă, București, E.D.P., 1969.
6. Krasnaseschi, Vl., *Știință, tehnică, umanism*, București, Editura politică, 1975.
7. * * * *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, OCDE, 1972.
8. Manacorda, M., *Contenu, méthodes et technologie de l'éducation*, Colloque européen, 27—30 dec. 1968, Paris, UNESCO.
9. * * * *Metodologhiceskie problemi sovremennoi nauki*, Moskva, 1970.
10. Richta, R. L., *L'homme devant la société scientifique et technique*, în „Recherches internationales". 55, 1966.

Educația politico-ideologică a elevilor

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ — COMPONENTĂ ESENȚIALĂ A PERSONALITĂȚII

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, prof. dr. FERNANDE CHIREA, arh. ION ANDREI, ing. ION COMAN

În prima parte a acestui studiu, publicat în „Revista de pedagogie" nr. 4/1976, am urmărit să conturăm evoluția conceptului, să stabilim obiectivele și să descifrăm metodologia și metodica educației tehnologice, ca parte componentă esențială a educației comuniste, a formării și educării multilaterale a personalității. Ca rezultat al cercetărilor noastre anterioare și a propunerilor făcute, a început în Alexandria (județul Teleorman) construirea unui *„Complex experimental integrat pentru instruirea și educarea prin și pentru muncă"* (C.E.I.P.I.E.M.), cu funcționalități integrative multiple, de la grădiniță și pînă la absolvirea liceului.

În cadrul complexului, secția polivalentă îndeplinește funcțiile integrative ale educației tehnologice (Anexă : schița secției *Educație tehnologică*).

Prin structura și modul de organizare a Complexului, cu multiplele sale funcționalități, se urmărește aplicarea în practică a indicațiilor partidului și statului nostru privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția. În cadrul acestui sistem, educația tehnologică constituie nucleul integrativ al întregii activități instructiv-educative desfășurate aci.

Concepută ca o continuare firească a procesului instructiv-educativ, *activitatea tehnico-aplicativă*, așa cum se prevede a fi organizată în cadrul complexului experimental, *se îmbogățește nu numai în conținut, dar și ca sferă de cuprindere*, deoarece această activitate nu vizează numai realizarea unor deprinderi și acumularea unor cunoștințe necesare mînuirii mașinilor-unelte și instalațiilor, ci *cuprinderea unui ansamblu de activități ale proceselor de producție, instruire, cercetare științifică.*

Avînd o pronunțată funcție integrativă, secția de Educație tehnologică reprezintă punctul de confluență al tuturor proceselor tehnologice, urmărind însușirea de către elevi a proceselor tehnologice, sub diverse ipostaze : elev-muncitor, elev-conducător al procesului de producție, elev-cercetător, elev-proiectant, elev-coordonator al proceselor de fabricație etc.

Toate activitățile desfășurate în secția de educație tehnologică urmăresc în egală măsură sporirea eficienței economice în cadrul complexului, cît și îmbogățirea conținutului instructiv-educativ.

Secția de educație tehnologică cuprinde modelul central al apropierii activității tehnico-productive, desfășurate în școală, de producția modernă. Această secție oferă largi deschideri spre întregul sistem de activități din întregul complex experimental. În totalitatea sa, prin funcțiile sale multiple, secția de educație tehnologică, îndeplinește în triadă sarcini specifice învățămîntului, cercetării științifice și producției. Ca structură și funcționalități se preconizează ca această secție să cuprindă :

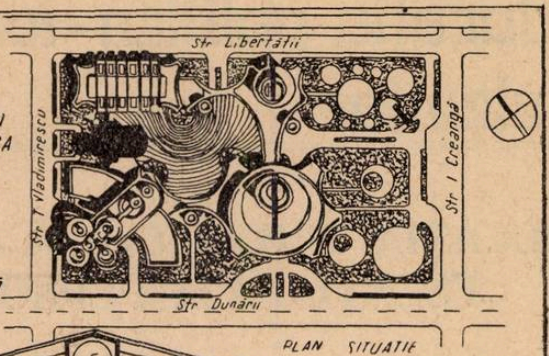
1. *Laboratorul de organizarea producției și economia întreprinderii.* Laboratorul coordonează, planifică și urmărește producția școlară, în totalitatea funcțiilor acesteia, de la planificare pînă la valorificare. Astfel, ține evidența comen-

COMPLEX EXPERIMENTAL INTEGRAT PENTRU INSTRUIREA SI EDUCAREA PRIN SI PENTRU MUNCA (C.E.I.P.I.E.M.)

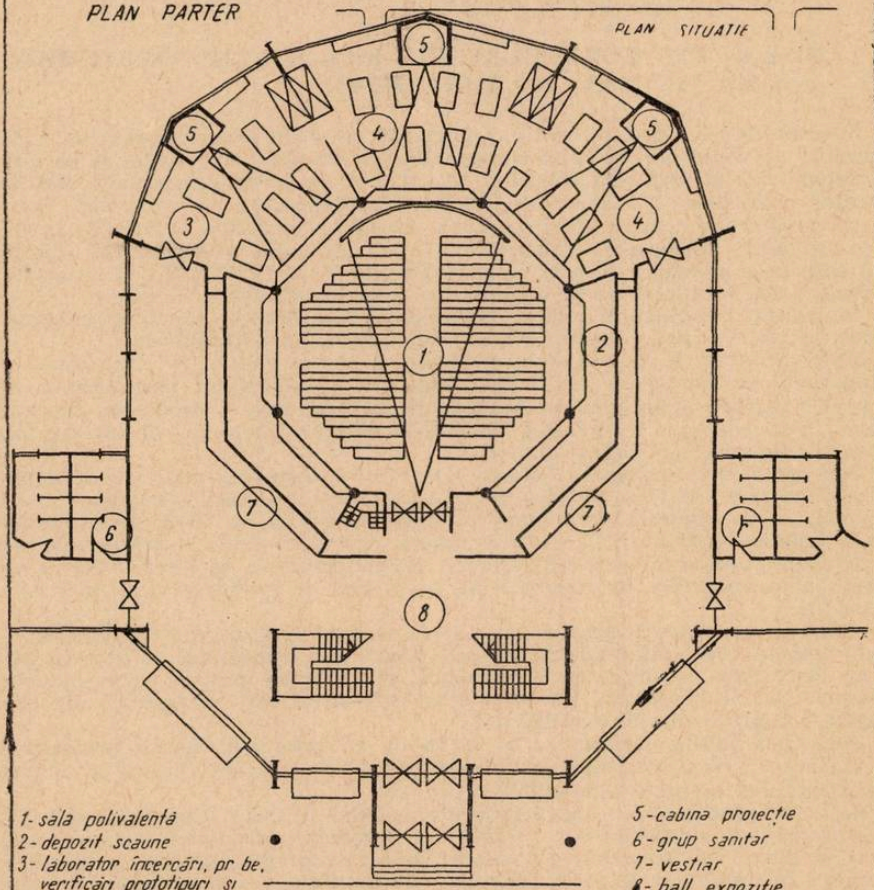
Oras Alexandria - jud Teleorman

Sectia polivalentă educatie tehnologică

PLAN PARTER



PLAN SITUATIE

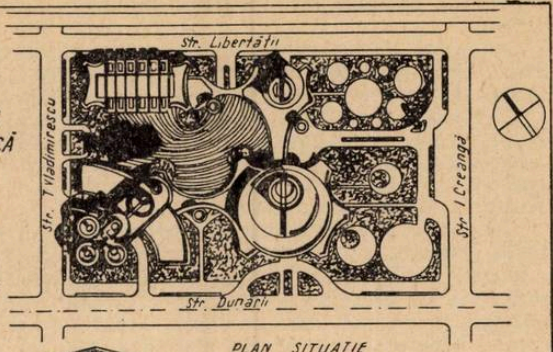


1- sala polivalentă
2- depozit scaune
3- laborator încercări, pr be, verificări prototipuri și studiul materialel r
4- laborator de organizarea producției și economia întreprinderii
5- cabina proiecție
6- grup sanitar
7- vestiar
8- hall expoziție

COMPLEX EXPERIMENTAL INTEGRAT PENTRU INSTRUIREA ȘI EDUCAREA PRIN ȘI PENTRU MUNCĂ (C.E.I.P.I.E.M.)

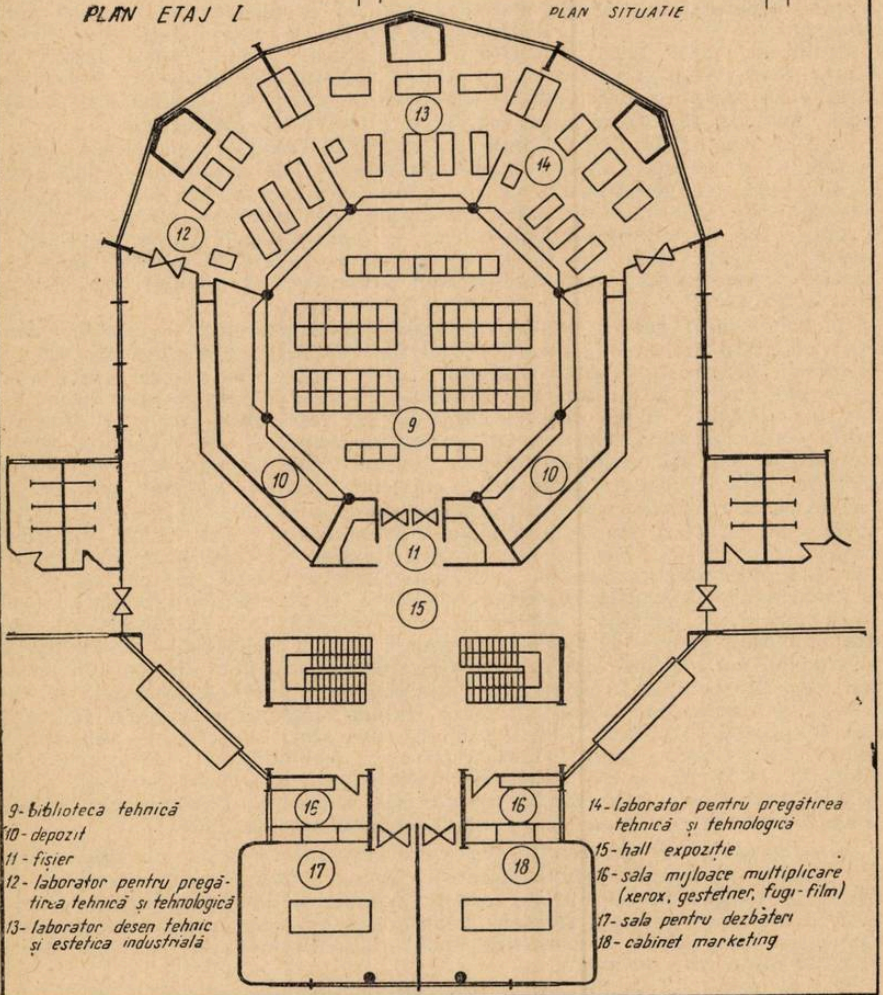
Oraș Alexandria - jud Teleorman

Secția polivalentă educație tehnologică



PLAN SITUAȚIE

PLAN ETAJ I



9 - bibliotecă tehnică
10 - depozit
11 - fișier
12 - laborator pentru pregătirea tehnică și tehnologică
13 - laborator desen tehnic și estetica industrială
14 - laborator pentru pregătirea tehnică și tehnologică
15 - hall expoziție
16 - sala mijloace multiplicare (xerox, gestetner, fugi-film)
17 - sala pentru dezbateri
18 - cabinet marketing

zilor primite, execută documentația tehnică și de preț, încheie contracte cu beneficiarii.

Împreună cu Inspectoratul școlar (care se preconizează ca în viitor să devină *centrală pentru educație și învățămînt*), stabilește eșalonarea în cadrul anului calendaristic și fixează termenele de execuție și livrare. Întocmește planul de cooperare și colaborare cu alte unități industriale sau școlare ; urmărește livrarea la termenele fixate a produselor executate ; întocmește planul de aprovizionare tehnico-materială, pe bază de repartiții și plafoane de aprovizionare, pentru a evita aprovizionarea neritmică ; întocmește contracte de aprovizionarea și respectarea graficului de livrări de către furnizori.

Laboratorul de organizarea producției și economia întreprinderii cooperează cu toate celelalte compartimente din cadrul Complexului. În acest scop : trimite spre avizare, cabinetului pentru pregătirea fabricației, comenzile primite pentru executarea unor produse, lucrări sau prototipuri ; primește documentația tehnică și tehnologică de la C.P.T.T., pe baza căreia întocmește calculația de preț pe care o trimite beneficiarilor pentru aprobare (pentru produsele care nu au preț de catalog sau nu au mai fost executate) ; în funcție de cerințele pieței, solicită laboratorului de desen tehnic și estetică industrială — modernizarea unor produse, stabilirea unei forme corespunzătoare pentru prototipurile realizate ; popularizează realizările Complexului prin expoziții de produse, prospecte, cataloage de produse ; execută lansarea, programarea și urmărirea planului de producție.

2. *Laboratorul de desen tehnic și estetică industrială :* realizează documentația tehnică de execuție după schițele sau desenele de ansamblu și subansamblu executate în cadrul laboratorului de proiectare ; studiază și propune îmbunătățirea formei sau funcționalității utilajelor sau produselor executate, propune noi tipuri de produse spre asimilare sau omologare ; avizează soluțiile constructive ale prototipurilor sau produselor asimilate din punct de vedere al esteticii industriale ; elaborează cataloage de produse, afișe de prezentare și popularizare, realizează grafica expozițiilor.

3. *Laboratorul pentru pregătirea tehnică și tehnologică :* avizează comenzile primite solicitînd (dacă este cazul) beneficiarilor detalii suplimentare sau schimbări în documentație, ca urmare a aplicării unor soluții constructive îmbunătățite ; verifică, prelucrează și adaptează documentațiile tehnice primite spre execuție din partea beneficiarilor (școli, cooperative meșteșugărești etc.) ; execută proiecte de execuție pentru prototipurile realizate în cadrul activității de cercetare, pregătind documentația necesară pentru omologare ; propune noi fluxuri tehnologice (reamplasări de utilaje), modernizarea celor existente, pentru creșterea randamentului utilajelor, a productivității muncii școlare ; proiectează instalații, utilaje, mijloace de învățămînt în colaborare cu cabinetele de specialitate (fizică, chimie, matematică, mecanică, electrotehnică-electronică) pentru dotarea laboratoarelor și cabinetelor din școli, a atelierelor școlare din județ sau din alte județe ; proiectează și urmărește realizarea S.D.V.-urilor necesare activității atelierelor de producție ; execută proiecte sau studii privind raționalizări, îmbunătățiri ale fluxurilor tehnologice pentru atelierele școlare din județ sau pentru unități industriale, la cererea acestora ; execută documentația tehnologică (fișă tehnologică, plan de operații, normare, consum specific de materiale) pentru toate produsele care se realizează în cadrul atelierelor de producție școlară ; avizează lucrări științifice și practice realizate în cadrul Complexului pentru participarea la concursuri republicane (Minitehnicus, Tehnium etc.) ; organizează anual expoziția celor mai bune proiecte și realizări ale elevilor din județ în cadrul atelierelor școlare, selecționînd în prealabil lucrările prezentate la concurs ; organizează simpozioane și sesiuni de comunicări științifice ale colectivelor de cercetare ale elevilor și cadrelor didactice.

4. *Laboratorul de încercări, probe, verificări prototipuri și studiul materialelor :* execută încercările privind funcționalitatea prototipurilor, determină parametrii reali, verifică în condiții de sarcină maximă și de lungă durată ; stabilește caracteristicile unor produse, studiază friabilitatea acestora, verifică caracteristicile mecanice ale materialelor în condițiile unor prelucrări mecanice sau procedee tehnologice de prelucrare specială.

Tot în cadrul acestei secții de educație tehnologică funcționează și o sală polivalentă pentru demonstrații, prezentarea de filme și diapozitive de profil tehnic,

organizarea unor schimburi de experienţă, conferinţe etc., un cabinet de marketing, precum şi o sală cu mijloace de multiplicare (xeros, gestetner, fugi-film etc.).

Modelul experimental pe care îl propunem este, desigur, perfectibil, adaptabil la condiţiile concrete ale fiecărui judeţ. Aşteptăm cu interes orice propuneri în direcţia aceasta, pe care le considerăm deosebit de utile, ele fiind menite să aducă o contribuţie la aşezarea pe baze ştiinţifice — la un nivel tot mai înalt — a educaţiei tehnologice în şcoală.

REPERE PEDAGOGICE ÎN EDUCAŢIA ATEIST-ŞTIINŢIFICĂ A TINERETULUI

Conf. univ. dr. DUMITRU FÂNARU

Reţinîndu-ne atenţia traiectoria vizibil ascendentă pe care s-a înscris teoria educaţiei, trebuie observat şi faptul că pedagogia noastră este încă deficitară în privinţa educaţiei ateist-ştiinţifică. În adevăr, în manualele de pedagogie se vorbeşte despre însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice şi formarea concepţiei ştiinţifice despre lume, la capitolul rezervat educaţiei intelectuale, dar nu-şi găseşte loc măcar într-un subtitlu educaţia ateist-ştiinţifică.

Această lacună a pedagogiei noastre se proiectează simultan pe două planuri şi, ca atare, avem o dublă datorie de a o lichida de urgenţă. Mai întîi, ea interesează teoria generală, care nu poate fi privată de o componentă esenţială a sa, psiho-sociologică, filozofică şi politico-ideologică în acelaşi timp. Pedagogii burghezi nu se sfiesc să acorde în cărţile lor spaţii largi educaţiei religioase, aşa cum găsim, de exemplu, în „Traité de pédagogie générale" a lui René Hubert. Mai mult decît atît, educaţia religioasă este tratată de către pedagogii burghezi ca fiind superioară celorlalte laturi ale educaţiei. Fără a mai da alte exemple, putem trage concluzia că confruntările pe plan ideologic ne cer să acordăm un spaţiu corespunzător şi educaţiei ateist-ştiinţifice.

Educaţia ateist-ştiinţifică este o parte integrantă a educaţiei revoluţionare, în spiritul concepţiei filozofice materialist-dialectice şi istorice şi a politicii Partidului Comunist Român, care reprezintă marxism-leninismul creator în ţara noastră, şi prin această prismă ea trebuie privită atît în teorie cît şi în practică. De la înalta tribună a Congresului consiliilor populare judeţene şi a preşedinţilor consiliilor populare municipale, orăşeneşti şi comunale, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a subliniat că „Un obiectiv important al activităţii educative trebuie să-l constituie combaterea fermă a concepţiilor mistice, idealiste, a tuturor mentalităţilor retrograde".

În îndeplinirea acestei sarcini deosebit de importante, un rol esenţial revine educaţiei ateist-ştiinţifice a elevilor care, ca orice alt aspect al educaţiei multilaterale comuniste, dispune de un vast repertoriu de căi şi mijloace. Deoarece o tratare exhaustivă a modalităţilor de realizare a educaţiei ateist-ştiinţifice este compatibilă cu lucrări de mare amploare, ne vom referi doar la cîteva aspecte socotite fundamentale, sugerînd totodată multiplicarea căilor şi procedeelor posibile prin care poate fi declanşată creativitatea fiecărui educator.

Mai persistă la unele cadre didactice — de la grădiniţe şi pînă la universitate — opinia eronată că educaţia ateist-ştiinţifică ar fi doar de resortul unor discipline specializate ca psihologia, filozofia, ştiinţele naturii etc., şi de aceea vom începe prin acccentuarea faptului că *la realizarea acestei laturi a educaţiei comuniste trebuie să-şi dea partea sa de contribuţie fiecare disciplină de învăţămînt, într-un mod specific dictat de logica sa intrinsecă.*

Trecerea de la grădiniță în școala primară trebuie să fie o trecere de la basm la știință. Copilul trebuie să fie astfel pregătit ca, în momentul cînd i se clatină zmeii și zînele, în locul lor să crească florile științei, care-i dau puteri omului, mai mari decît lui Făt-Frumos din poveste. Formarea noțiunilor științifice de zi, noapte, anotimp, an, ploaie, fulger etc., la nivelul accesibil cursului primar, trebuie să fie dublată întotdeauna de concluzia existenței unor legi obiective după care se petrec toate fenomenele naturii, a cognoscibilității și posibilității de utilizare conștientă a lor, în folosul omului.

Influențarea în această direcție se poate face foarte bine, fără a face apel la o terminologie filozofică specializată și ca atare, nu trebuie să așteptăm ca elevul să fie în utlimele clase de liceu pentru a-i face educație ateist-științifică. La grădiniță, în ciclul primar și o bună parte după aceea, *esențialul în această direcție este menținerea copilului într-un climat pro-științific, de încredere în puterile științei și, prin ele, în puterile transformatoare ale omului.*

Lecția, la disciplinele de profil științific, constituie forma fundamentală de influențare organizată și sistematică pentru formarea unui astfel de climat psihologic favorabil. Trebuie subliniat însă aici un amănunt : unele cadre didactice consideră că lecțiile la disciplinele științifice, prin noțiunile și legile obiective cu care îi înarmează pe elevi, duc de la sine la formarea unei concepții strict științifice și ca atare n-ar mai fi nevoie de preocuparea profesorului în direcția educației ateist-științifice. Că această opinie este greșită, ne-o spune istoria care arată exemple de oameni cu pregătire științifică, uneori de nivel foarte înalt, care au căzut totuși pradă misticismului. Ca atare, la lecțiile de profil științific, începînd cu cunoașterea mediului înconjurător la clasa I și pînă la lecții de fizică nucleară, astronomie etc., trebuie acționat, și dispunem de multiple modalități, pentru formarea concepției științifice, materialist-dialectice despre lume și viață la elevi. Noțiunile, legile predate sînt informații utile, indispensabile, situate totuși în planul instructiv, informativ, care trebuie dublat de cel educativ și formativ, în care obiectul educației ateist-științifice ocupă locul central.

În predarea matematicii, se pot găsi ocazii de a arăta elevilor că în antichitate această știință era secretă, adevărurile ei fiind deținute de vîrfurile societății și folosite pentru a înșela în fel și chip ignoranța maselor populare. În lecție, sau într-un cerc de matematică, se poate aminti că pătratele magice erau puse în feudalism pe seama unor forțe supraumane, înșelînd astfel buna-credință a multor ignoranți. Lămuriri de acest gen, împletite în mod adecvat cu teoria riguros științifică a pătratelor magice, îi fac pe elevi să înțeleagă nu numai că n-are ce căuta nici o forță mistică în pătratele magice, dar și că numai aristocratizarea științei în epoca respectivă și folosirea ei în scopuri meschine de clasă a făcut atunci posibilă specularea neștiinței celor exploatați.

Chestiuni analoage, de matematică — denumită de unii distractivă —, se pot face și la clasele mai mici. Experiența arată, de exemplu, că la clasa a V-a, în perioada predării divizibilității numerelor, sînt foarte antrenante și deci eficiente, probleme de ghicire a cifrei tăiate. În ceea ce mă privește, am făcut un experiment după următorul plan :

1. Scrieți fiecare cîte un număr, indiferent care ; 2. Acum scrieți numărul care rezultă citindu-l pe acesta de la dreapta spre stînga ; 3. Scădeți-l pe cel mai mic din cel mai mare ; 4. Tăiați o cifră, aceea pe care dorește fiecare ; 5. Faceți suma cifrelor rămase ; 6. Acum, fiecare din voi, spune suma și eu voi ghici cifra tăiată.

Elevii s-au entuziasmat, credeau la început că-i o simplă întîmplare și voiau, care mai de care să le „ghicesc" și lor. La unul „n-am ghicit" și atunci i-am spus : — Ai greșit la calcul ! ; a verificat, l-a urmărit și colegul de bancă și s-a văzut că am dreptate. Am făcut apoi o demonstrație teoretică a acestui secret pe un caz simplu : a) scrierea unui număr aritmetic cu litere în loc de cifre ; trecerea la scrierea sistematică (algebrică) a aceluiași număr etc. și s-a văzut că diferența, independent de valoarea cifrelor, este divizibilă cu 9, de unde elevii au dedus ei înșiși regula.

Să mai luăm un exemplu, care poate fi folosit nu numai la astronomie, ci și la istorie sau în cadrul unui cerc științific al elevilor. Se știe că anul tropic este calculat de către fizica modernă cu destule zecimale exacte. În antichitate nu se

cunoşteau probabil aceste zecimale exacte, dar se ştia de către unii că anul tropic este ceva mai mare decît 365 şi mai mic decît 366 zile. În antichitate s-au alcătuit fel de fel de calendare, dar ele trebuiau corectate mereu, tocmai pentru că nu anul tropic ascultă de cel calendaristic civil, ci invers. Acest fapt, interpretat în mod cinstit, duce la concluzia materialist-ştiinţifică referitoare la legile obiective după care se produc fenomenele naturii — în cazul exemplului nostru, cele astronomice. Şarlatanii însă, în înţelegere cu preoţii care cunoşteau fenomenul, au speculat ignoranţa multora în scopuri uneori direct profitorii : „scurtau anul", ca să încaseze dobînzi mai mari pentru banii împrumutaţi de către cămătari. Astfel de exemple concrete sînt în măsură să-i ajute pe elevi să înţeleagă că religia a denaturat intenţionat realitatea în scopuri foarte „pămînteşti", dar totodată în scopuri foarte ingrate şi inumane. Este bine să-i mai ajutăm totodată să-şi dea seama de considerabila importanţă a democratizării ştiinţei în statul nostru socialist.

Istoria fizicii, a chimiei, a medicinei etc., oferă, de asemenea, numeroase exemple concrete analoage care, plasate la momentul oportun, fac şi lecţia mai antrenantă, mai frumoasă, dar contribuie totodată şi la educaţia ateist-ştiinţifică a elevilor.

Uneori, la lecţie, alteori la cercuri pe obiecte, la orele de dirigenţie, în diverse activităţi extraşcolare, pionereşti sau U.T.C., se pot folosi şi alte modalităţi eficiente.

Raportarea la gîndirea unei personalităţi marcante, care s-a impus în istoria culturii, constituie o astfel de modalitate. Referindu-ne, bunăoară, la Voltaire, după ce relatăm cîteva exemple citate de el, să zicem acelea despre ticăloşii care furau din averea statului sau a particularilor, plăteau o parte călugărilor ca să-şi păstreze lucrurile furate şi să rămînă „basma curată", cum spune poporul nostru, trage concluzia : „...spada trasă între tată şi fiu, uzurpatori, tirani, călăi, paricizi şi profanatori care, în numele religiei, nesocotesc toate legile divine şi umane : iată istoria fanatismului şi isprăvile sale".

În afară de astfel de extrase mai lungi cu caracter de relatare şi concluzionare, se pot folosi cu succes citate scurte din gînditori de seamă. Nicolae Bălcescu spune că „Un prost găseşte întotdeauna unul mai prost care să-l admire". Comentată adecvat, această cugetare îi conduce pe elevi şi la concluzia că „un prost poate găsi uneori unul mai prost care să-l speculeze", cum este în cazul vrăjitoriei atît de anacronice pentru epoca noastră a călătoriilor interplanetare, sau cugetarea lui George Călinescu „Analfabeţii nu pot învăţa pe alţii alfabetul". Dezbătută euristic, îi poate convinge pe elevi că vindecarea bolilor nu se obţine de la leacurile băbeşti mînuite de analfabeţi şi impostori, ci de la medicina modernă. Leacul nu izvorăşte din vrajă, ci din ştiinţă.

Pe linia exemplificărilor de acest gen, să mai extragem ceva şi din Omar Khayyam : „De te-nhaiţi cu proştii, parte ai de blam, nu primi din mîna prostului balsam !".

Citatele date au numai o funcţie de exemplificare, dar istoria culturii universale şi românesti ne oferă oricît de multe altele, pe care le putem folosi în mod adecvat şi la momentul cel mai potrivit, cu condiţia să ne preocupăm sistematic în această direcţie.

Folclorul diverselor popoare şi în primul rînd al poporului român ne oferă, de asemenea, numeroase perle de gîndire care pot fi utilizate eficient în perspectiva pedagogică, luată aici în discuţie. Să luăm, bunăoară, dictonul popular românesc „Înţeleptul învaţă din păţania altora, nesocotitul nu învaţă nici dintr-a sa". Din cauza generalităţii sale, acest dicton este susceptibil de a fi racordat pe mai multe planuri normativ-comportamentale, dar între acestea se include şi acela al educaţiei ateist-ştiinţifice, dacă ne raportăm la unele cazuri concrete, rare, dar regretabile, de oameni care, după ce şi-au epuizat fondurile proprii, au mai împrumutat şi de la alţii ca să plătească pe vrăjitoarele ignorante dar viclene. Nesocotitul din acest dicton popular trebuie totuşi să înveţe şi să se încadreze măcar în ceasul al doisprezecelea în prescripţia altui dicton popular românesc, potrivit căruia „Tot păţitu-i priceput". Aceasta este concluzia pe care trebuie s-o clarifice un dialog pedagogic, orientat în direcţia educaţiei ateist-ştiinţifice.

În predarea lecţiilor de limbi străine pot fi comentate texte adecvate din manual, sau pot fi aduse în discuţie unele dictoane adecvate, a căror esenţă este

concordantă cu scopul formării unei concepții strict științifice. Astfel, de exemplu, expresia „On trouve avec le ciel des accomodements", raportată la fățărnicia lui Tartuffe și corelată cu alte fapte, cum sînt cele anterior menționate în legătură cu Voltaire, contribuie la înțelegerea mai deplină a tezei lui Marx că religia este opiu pentru popor.

Comentarea imaginilor artistice reprezintă o altă modalitate eficientă de influențare în direcția ateist-științifică la lecțiile de literatură. Eminescu spune foarte frumos la un moment dat că „Pe palida-i frunte nu-i scris Dumnezeu", și ca atare sîntem conduși pe un făgaș artistic la reflecții filozofice cu concluzie ateistă.

La lecție, dar și pentru activități extrașcolare, putem selecta în mod sistematic imagini artistice în care mesajul antiateist se împletește strîns cu acela revoluționar, cum găsim, de exemplu, la George Coșbuc : „Hristoși să fiți, nu veți scăpa nici în mormînt".

O direcție necesară educației ateist-științifice este și aceea a explicării unor fenomene care prin ele însîle incită curiozitatea epistemică, cum ar fi, de exemplu, visele, hipnoza, telepatia la care lecțiile de psihologie și fiziologie a sistemului nervos trebuie să-și aducă o mai mare parte de contribuție în fundamentarea strict științifică a fenomenelor, statornicind în mintea elevilor concluzia că nicăieri nu încape loc pentru nici o forță supranaturală și că tot ceea ce se petrece în natură, în Cosmos și în societate, se produce după legi obiective, cognoscibile și utilizabile.

Vehiculele spațiale ascultă și ele de ecuațiile și funcțiile matematice stabilite de geniul uman. În cea de-a doua treaptă a învățămîntului liceal se pot aborda și unele implicații filozofice ale diverselor ramuri ale științei, avînd grijă să subliniem și, mai mult decît atît, să-i facem pe elevi să desprindă concluzia că noutățile aduse de fluxul informațional contemporan sînt tot atîtea strălucite confirmări ale teoriei materialist-dialectice, singura filozofie științifică incompatibilă cu orice concepție sau mentalitate retrogradă.

Activitățile extrașcolare, inclusiv cele pionierești și U.T.C. pot folosi, de asemenea, numeroase căi de convergență în direcția educației ateist-științifice.

Printre cele mai simple este folosirea unor poezii care includ și mesaje ateist-științifice în cadrul serbărilor școlare.

Concursurile școlare, pe diverse teme ateiste, între clase sau chiar interșcolare, pe etape, reprezintă o altă modalitate, mai complexă și mai eficientă, deoarece cîștigă nu numai concurenții, ci și toți spectatorii care urmăresc competiția.

Aniversările unor oameni de știință, filozofi, scriitori, sau comemorarea altora, constituie, de asemenea, ocazii de influențare ateist-științifică a elevilor, dacă opera sau viața respectivelor personalități oferă astfel de valențe.

Dezbaterea colectivă a unui caz furnizat fie de presă, de televiziune sau de o carte, un film documentar sau artistic vizionat în prealabil, constituie, de asemenea, o modalitate eficientă de educație în direcția dorită, dacă este pregătită în mod corespunzător sub aspect pedagogic. Vizionarea colectivă sau măcar individuală a emisiunilor televizate cu profil științific și comentarea lor ulterioară, constituie o altă modalitate recomandabilă. Cercetările arată că mulți elevi, chiar copii din ciclul primar, urmăresc cu interes și regularitate astfel de emisiuni, precum și „Știința la zi" de la radio etc. Aceste emisiuni plac, interesează, declanșează și stîrnesc interesul epistemic, încît vizionarea sau audierea lor, precum și comentariile ulterioare au loc pe un fond psihologic favorabil, și ca atare pot fi deosebit de eficiente.

Discuțiile ocazionale cu elevii, individual sau în grup, prilejuite de vizite la internatul școlii, în recreații, într-o excursie sau drumeție sînt valoroase, pentru că se ivesc spontan, desfășurarea lor are un plus de intimitate și ca atare orientarea în direcția ateist-științifică are un teren foarte prielnic.

Răspunsurile la întrebări puse de elevi trebuie folosite pe scară largă. Răspunsurile pot fi imediate atunci cînd profesorul dispune de bagajul informațional necesar, pentru a clarifica lucrurile cu competență și în chip persuasiv, sau ulterioare, dacă mai este necesară o documentare prealabilă. Cu elevii mai mari este mai indicat să se organizeze întîlniri cu clasa în vederea răspunsurilor la întrebări mai dinainte puse, în legătură cu orice problemă care îi frămîntă. În felul acesta

se elimină improvizația, răspunsurile incomplete sau argumentările insuficient de convingătoare.

Pentru elevii dornici de a pătrunde mai în adîncul științei, în sensul unei aprofundări peste prevederile programei de învățămînt, se pot organiza brigăzi științifice formate din profesori de filozofie, psihologie, biologie sau alte specialități, în funcție de întrebările puse, din personalul didactic al școlii și, la nevoie, cu specialiști din afară care să lămurească problemele la nivelul indicat de realizările științei. La astfel de întîlniri, avînd în față mai mulți specialiști din domenii diferite, se poate satisface integral curiozitatea de cunoaștere a elevilor, căpătînd un ajutor în plus multilateral și competent pe drumul formării unei concepții ateist-științifice.

Presa cotidiană centrală, cea locală, revistele științifice, uneori și cele de alt profil, almanahurile sînt tot atîtea alte surse pe care le putem indica elevilor pentru găsirea de informații științifice la zi, necesare și utile consolidării concepției materialist-dialectice a elevilor. Indicația profesorului capătă o valență suplimentară, dacă în diverse ocazii elevul observă că el însuși este receptiv la noutățile științifice și le interpretează în lumina filozofiei marxiste.

Simpozioanele organizate pe teme filozofice, de ateism științific, așa cum rezultă din experiența proprie, dă rezultate foarte bune cu elevii claselor terminale de liceu.

O altă modalitate de influențare pedagogică, în direcția la care ne referim, o constituie încurajarea, stimularea și ajutorarea elevilor cu aptitudini literare să creeze poezii sau alte lucrări, în care să abordeze, printre altele, și teme cu mesaje ateist-științifice, transmise prin intermediul imaginilor artistice.

Nici un repertoriu de modalități educaționale nu-i limitat și nici limitabil la un număr, mai ales că intervine creativitatea educatorului. Pe de altă parte, este foarte important de reținut faptul că eficiența scontată se obține numai dacă diversele modalități sînt integrate într-un sistem unitar, astfel încît priceperea și tactul pedagogic să ducă la clarificări conceptuale, dublate de adeziuni afective, iar ambele proiectate pe plan comportamental — de atitudine și acțiune fermă, în spiritul concepției științifice și revoluționare, materialist-dialectice și istorice.

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ PRIN POEZIE ÎN CLASELE MICI

GHEORGHE LĂZĂRESCU

Poezia oferă certe avantaje pentru educația patriotică. Magia versului se adresează mai direct afectivității. Ușor de memorat, poezia întipărește mai profund în intelectul omului mesajul pe care îl transmite. Popoarele antichității au înțeles acest lucru și, în lipsa tiparului, își versificau legile și regulile gramaticale spre a fi mai ușor reținute. Poezia a fost adesea considerată ca o importantă modalitate prin care un popor dobîndește conștiință națională, după cum spun aceste versuri de la începuturile literaturii românești culte: „...orice neam începe/ Întîi prin poezie/ Ființa de-și pricepe".

Dacă prezintă avantaje, poezia prezintă însă și dificultăți, întrucît presupune ca cei care iau contact cu ea să fie obișnuiți cu modul său specific de expresie, să poată înțelege limbajul figurat, exprimarea simbolică și metaforică. În general, conținutul învățămîntului la limba și literatura română este astfel alcătuit, încît să eșaloneze dificultățile în mod gradat. Se începe, astfel, cu poezii simple, de fapt cu versificări ale unor propoziții și concepte clare. Se pune un mare accent pe înțelegerea conținutului noțional al poeziei, treaptă absolut necesară în receptarea ei.

Dar trebuie să evităm a ne opri la acest nivel. Întrucît obiectivele instructiv-educative ținînd de domeniul cunoașterii sînt mai ușor de formulat și îndeplinirea lor mai precis verificabilă, tindem uneori să punem pe ele principalul accent. Este, astfel, mai ușor să ne convingem dacă elevii au înțeles și au reținut ideea principală a unei poezii decît să ne dăm seama în ce măsură această idee i-a convins și a trezit ecou în sufletul lor. Educarea afectivității copiilor este însă la fel de importantă ca educarea lor intelectuală, și aici un bun contact cu poezia poate aduce o contribuție remarcabilă.

Nu trebuie pierdut din vedere faptul că educația patriotică reprezintă un proces de durată, presupunînd o legătură strînsă între formarea și dezvoltarea reprezentărilor și noțiunilor despre patrie, pe de o parte, și dezvoltarea reacțiilor emotive și a atitudinilor față de aceste reprezentări și noțiuni, pe de altă parte. Rolul școlii este, deci, de a intelectualiza și stabiliza vibrațiile afective pe care le are elevul în legătură cu realitatea patriei, de a conștientiza noțiunea de patrie și de a îmbogăți, pe această bază intelectuală, reacțiile afective față de ea.

Sentimentul patriotismului are, ca și celelalte sentimente, un caracter electiv. Nu poți fi obligat să-ți însușești un sentiment așa cum poți fi obligat să înveți o definiție. De asemenea, declarațiile unei persoane în legătură cu un sentiment nu sînt pe deplin convingătoare. Sentimentele morale se dezvoltă și se verifică în procesul activității practice. Afirmația „Sînt patriot!", însoțită de cuvinte oricît de frumoase, nu convinge. Doar comportarea în diverse situații dovedește cît de profund este înrădăcinat sentimentul patriotic. Știind toate acestea ne dăm mai bine seama de talentul cadrului didactic ce reușește să-și influențeze elevii în direcția unui anumit sentiment moral, să-i convingă nu prin constrîngere, ci prin forța argumentației, prin exemplul său personal, și prin autenticitatea trăirilor emoționale pe care reușește să le provoace la cei pe care îi educă.

Trebuie să ținem seamă, de asemenea, de faptul că un sentiment trăit cu adevărat este colorat în mod diferit de la un om la altul, prezintă note definitorii specifice de la o personalitate la alta : „Patriotismul constituie un tărîm de afirmare a personalității. Principiile care organizează educația în spiritul patriotismului socialist sînt, prin esența lor filozofică, aceleași, iar patria, ca realitate geografică, politică și culturală este una, dar modul în care fiecare dintre noi o asimilăm și o iubim rămîne particular, fiind o expresie a individualității. Cu cît înregistrează un mai înalt grad de diferențiere și individualizare, cu atît educația patriotică devine mai convingătoare și mai eficientă" [1]. Dar și receptarea poeziei presupune diferențiere și individualizare. Spre deosebire de un text științific, care este cu atît mai bine formulat cu cît nu permite decît o singură interpretare, o poezie trezește în cititori vibrații afective cu infinite nuanțe, în funcție de personalitatea fiecăruia. Deci, prin poezie, mai mult decît prin alte mijloace, patriotismul își găsește drum propriu spre sufletul omului și ecou specific în afectivitatea sa, devenind astfel cu atît mai autentic. Să amintim, cu acest prilej, binecunoscutul caracter intuitiv al gîndirii copiilor de vîrstă școlară mică. Mai mult ca oricînd este necesar la această vîrstă ca predarea unor noi noțiuni să se sprijine pe lucruri și trăiri cunoscute de elevi. De altfel, la copiii între 7—10 ani și admirația estetică se confundă adesea cu plăcerea de a identifica un obiect, de a-l recunoaște și a-l putea numi.

Care sînt în poeziile din manualele claselor a II-a, a III-a și a IV-a elementele care contribuie la formarea noțiunii de patrie ? Sînt, în primul rînd, poeziile care încearcă să ofere un rezumat al elementelor geografice și de civilizație materială care formează țara. Astfel de poezii se apropie ca formulă de acelea, cunoscute, care își propuneau să expliciteze stema țării, să transpună, deci, un simbol în limbaj comun. Poezii ca *Patria mea* (clasa a III-a) sau *Vatra fericirii* de V. Tulbure (clasa a IV-a) prezintă, la un prozaic inventar, următoarele elemente constitutive ale noțiunii de patrie : holdele, dealurile, izvoarele, Carpații, codrii, satele, orașele, sondele, fabricile, șantierele, minele — toate acestea ca aspecte cu caracter de generalitate, reflectînd frumusețile, bogățiile și realizările

[1] G. Văideanu, *Patriotismul — un mod superior de a simți și acționa*, în *Din viața școlii Doljului*, Culegere de studii și cercetări, Craiova, 1973, p. 6.

contemporane ale patriei. Ca elemente de individualizare, specifice poeziei, sînt introduse cele care simbolizează jubilaţia şi entuziasmul : ciocîrlia sau steagul roşu fîlfîind în august. Poezia *Tricolorul* (clasa a III-a) încearcă, pe aceeaşi linie, explicarea unui simbol. Semnificaţia culorilor este tratată în cîteva versuri : roşul — vitejia, galben — „aurul cîmpiei", albastru — cerul patriei. Efectul poeziei, altfel discutabilă sub raport estetic, poate fi potenţat de muzica lui Ciprian Porumbescu. Pentru mai buna înţelegere a simbolului (bineînţeles, fără a se da noţiunea ca atare) este necesar ca, odată cu comentarea poeziei *Tricolorul*, să se discute şi semnificaţia altor simboluri frecvent întîlnite, cum ar fi cravata de pionier. De altfel, cele două simboluri sînt asociate în poezia lui T. Utan, *Partidului* (clasa a III-a) : „Purtăm din steagul tău crîmpeiul/cravatei roşii, din văpăi/ ce le-ai aprins, neînfricate".

Spre deosebire de poeziile menţionate mai sus, care conţin multe generalităţi, versuri ca cele din *Meleag natal* de Elena Dragoş (clasa a II-a) se opresc asupra unui aspect particular al patriei : locurile copilăriei. Dragostea faţă de aceste locuri (bazată pe contactul nemijlocit cu realitatea înconjurătoare) fiind mai puternică la copii decît posibilitatea de a înţelege abstracţiuni, aceste versuri vorbesc mai simplu afectivităţii lor. Drumul spre uzina în care lucrează tata, uliţa copilăriei, cu salcîmii şi trandafirii ei, rîul cu peşti, munţii şi pădurea, sînt elementele unui decor concret de la îndrăgirea căruia începe dragostea pentru patrie. Este bine ca în discuţiile din clasă să fie evocate locurile reale ale copilăriei elevilor, pentru ca legătura cu sentimentul poeziei să se poată face.

Într-un mod asemănător procedează Ion Brad în poezia *Patria* (clasa a IV-a). El încearcă, în plus, să urmărească, prin intermediul versurilor, trecerea de la particular la general, de la concret la abstract. Într-o suită de definiţii versificate se porneşte de la leagăn, drumul pînă-n prag, plopii din faţa casei şi se ajunge la mare, munţi şi lupta pentru un viitor luminos. Acelaşi drum — de la simplu la complex, de la particular la general — îl urmează, pe parcursul anilor, şi formarea noţiunii de patrie în conştiinţa copiilor.

Dincolo de peisaj, de realităţile geografiei fizice şi economice, patria înseamnă limbă şi tradiţii de luptă. Poezia *Limba noastră* de Alexe Mateevici (clasa a III-a) încearcă să contribuie la dezvoltarea dragostei pentru limbă ca element al educaţiei patriotice. Pentru ca această poezie să exercite influenţa educativă dorită, este necesar ca elevii să înţeleagă bine, în prealabil, sensul metaforelor în care ea abundă. Astfel, fie explicaţia dată direct de învăţător, fie intervenţiile unora dintre elevi vor lămuri sensul unor expresii ca : „Limba noastră-i foc ce arde" (Limba a exprimat cu putere protestele poporului împotriva asupririi naţionale şi sociale), „Limba noastră-i graiul pîinii/Cînd de vînt se mişcă vara" (Se va explica faptul că, în acest context, pîine înseamnă holde, grîul copt din care se va face pîinea), „bătrînii/Cu sudori sfinţit-au ţara" (Bogăţiile ţării au fost create prin munca de veacuri a poporului) etc. O poezie ca cea discutată aici pune şi problema, mai generală, a explicării unor termeni folosiţi arhaizant, ca sinonime pentru „ţară", „patrie". Este vorba de cuvîntul „moşie", care mai apare, de exemplu, în poezia *Purtăm în suflet bărbăţia* (clasa a II-a) şi în altele, sau de cuvîntul „vatră", care apare chiar în titlul unei poezii din clasa a IV-a, *Vatra fericirii*, de V. Tulbure. Se va arăta că în acest caz „moşie" vine de la „moşi", însemnînd ceea ce este transmis, moştenit din bătrîni. Patria este moştenirea pe care ne-au lăsat-o strămoşii şi pe care sîntem datori s-o apărăm. Trebuie făcută distincţia între acest sens al termenului „moşie" şi sensul referitor la o realitate economică feudală, acela de latifundie. Pentru explicarea sensului de „patrie" dat cuvîntului „vatră", se poate arăta că, în condiţiile vieţii simple şi sărace din trecut, vatra era obiectul esenţial dintr-o casă, cea care dădea căldura şi servea la pregătirea mîncării. Fiind atît de important, acest cuvînt era adesea folosit cu înţelesul de „casă". (Mult timp a existat în vocabularul militar — şi nu numai în el — expresia „a lăsa la vatră".) Gîndind, pe bună dreptate, că patria este casa noastră, a tuturor celor ce trăim în ea, poeţii au întrebuinţat cuvîntul „vatră" cu înţelesul de patrie.

Este un fapt pozitiv acela că se urmăreşte, în programele şi în manualele claselor I—IV, realizarea educaţiei patriotice şi prin fragmente literare inspirate din istoria noastră, din lupta poporului pentru libertate naţională şi socială, pentru

o viață mai bună. Fiind un sentiment de esență social-politică și cu caracter istoric, patriotismul presupune, pentru a se dezvolta în conștiința individuală, cunoștințe adecvate de istorie, cu atît mai vii cu cît sînt transmise în forma sensibilizatoare a lecturilor literare. Sînt trecute în revistă figurile unor mari personalități ale istoriei noastre : Ștefan cel Mare, Preda Buzescu, Mircea cel Bătrîn, Mihai Viteazul, Avram Iancu etc. Beneficiem în aceste cazuri de versuri de valoare recunoscută și cu un efect stimulator îndelung verificat, aparținînd folclorului, lui D. Bolintineanu, V. Alecsandri sau M. Eminescu. Este necesar ca în prealabil să se dea explicații asupra momentului istoric evocat și să se lămurească sensul unor arhaisme sau al unor metafore. După aceea, însă, copiii trebuie lăsați — și chiar stimulați — să trăiască textul în tot caracterul lui conflictual, cu patetismul și acțiunea sa. La vîrsta primilor ani de școală, cînd lirica este mai greu de perceput și cînd plac aventurile și înfruntările dintre forțe bine conturate, caracterul antitetic al personajelor în conflict contribuie la pregnanța ideilor și a sentimentului patriotic conținute în poeme ca *Mama lui Ștefan cel Mare*, *Preda Buzescu*, *Copilul de casă*, *Scrisoarea III* (fragmentul Mircea cel Bătrîn și Baiazid). Lectura pe roluri îi ajută pe elevi să se transpună mai intens în atmosfera poeziei, să înțeleagă mai profund sentimentele vehiculate de ea.

Caracterul epic al legendelor lui Negru Vodă și Dragoș Vodă sau al poemului *Preda Buzescu* (clasa a II-a) îi face pe elevii de vîrstă școlară mică să le urmărească cu interes. Referirile la filme artistice cu subiect inspirat din istoria noastră, pe care elevii le-au vizionat, îi ajută pe aceștia să înțeleagă mai bine și să se intereseze mai îndeaproape de lecturile cu conținut istoric. Copiii se identifică cu personajele pozitive ale unei opere de inspirație istorică, așa cum se identifică cu eroii basmelor sau ai filmelor de aventuri. Acest suport afectiv poate fi folosit pentru educația patriotică. Necesară, o astfel de participare afectivă nu este suficientă în cazul adevăratului patriotism, care presupune angajarea conștientă, presupune să fii intelectualmente conștient de valorile pe care le susții și să-ți dezvolți un sentiment care nu se verifică doar în situații conflictuale, ci în munca de zi cu zi pentru progresul patriei.

Asocierea unei poezii patriotice cu atmosfera unei sărbători face ca sentimentul transmis de poezia respectivă să fie întărit de pregătirea pentru acea sărbătoare. Este cazul poeziilor legate de zilele de 23 August (*August* de I. Brad, clasa a II-a), 30 Decembrie (*Ziua Republicii* de O. Cazimir, clasa a III-a), 24 Ianuarie (*Hora Unirii*, clasa a III-a).

Educarea sentimentului patriotic implică și educarea dragostei și recunoștinței față de partid, făuritorul prezentului și viitorului de aur al țării. Dragostea pentru partid, datoria pionierilor de a fi schimbul de mîine al partidului, sînt idei cuprinse în poeziile lui G. Lesnea (clasa a II-a), N. Labiș, V. Tulbure, T. Utan (clasa a III-a și a IV-a). Pentru ca elevii să înțeleagă mai bine ce reprezintă partidul se folosește poezia lui N. Tăutu *Întrebare*, care utilizează interogația retorică pentru a prezenta lupta partidului din ilegalitate și realizările sale, grija sa pentru copii. Ceea ce nu este îndeajuns de clar exprimat în toate aceste poezii este ideea că partidul se compune din oameni. De aceea, discuțiile din clasă trebuie să scoată în evidență faptul că partidul este alcătuit din cei mai buni fii ai țării.

Educația patriotică se face în strînsă legătură cu educația internaționalistă și cu educația pentru pace. Poezii ca *Pacea* de Rusalin Mureșan (clasa a II-a), *Copiilor din lumea-ntreagă* de I. Brad (clasa a III-a), *Pentru pace* de I. Brad (clasa a IV-a) vin în întîmpinarea acestui deziderat. Este necesar ca elevii să înțeleagă că lumea poate progresa și viața poate fi mai frumoasă numai în pace și că o contribuție efectivă la progresul omenirii nu poți aduce decît ca reprezentant al poporului tău, al tradițiilor și prezentului său.

În sistemul educației socialiste, educația patriotică este o componentă care contribuie și la realizarea altor obiective : asigurarea disciplinei conștiente, a sîrguinței la învățătură, a îngrijirii avutului obștesc, dezvoltarea sentimentului colectivismului etc.[2]. În cazul realizării ei prin literatură, educația patriotică trebuie

[2] Anatolie Chircev. *Cîteva aspecte ale educării patriotismului socialist la elevi*, în volumul *Educația moral-politică a tineretului școlar. Studii și cercetări*, E.D.P., 1974, p. 53.

legată şi de educaţia estetică. Lucru mai dificil în primele clase, cînd poeziile trebuie să fie mai expozitive spre a fi mai uşor înţelese, criteriul estetic poate fi şi trebuie să fie avut mai mult în vedere în clasele V—VIII. Şi în clasele I—IV există poezii patriotice de o reală valoare estetică, precum *Mircea cel Bătrîn şi Baiazid, Ce-ţi doresc eu ţie, dulce Românie, Partidului* de N. Labiş etc.

Pentru ca educaţia patriotică să nu se oprească la nivelul formării reprezentărilor şi noţiunilor, ci să cuprindă şi nivelul emoţional, este necesar ca, în studierea poeziilor, să se dea atenţie unor procedee specifice didacticii literaturii. Lectura expresivă şi recitarea bine îndrumată contribuie la înţelegerea mai aprofundată a sensurilor poeziei şi la sporirea sentimentului trezit de ea. Dacă, atunci cînd analizează o poezie, cadrul didactic se încadrează în ambianţa ei prin modul său de a vorbi, împrumutînd de la poet cuvinte şi expresii, atunci emoţia estetică propusă de operă va fi sporită. Alcătuind compuneri pe baza unei poezii patriotice studiate, elevii îşi dezvoltă imaginaţia şi sensibilitatea faţă de sentimentul cuprins în poezie. Excursiile constituie un bun prilej de a-i face pe copii să cunoască frumuseţile patriei şi realizările constructorilor societăţii socialiste multilateral dezvoltate. Compunerile descriind astfel de excursii îi pun pe elevi în situaţia să-şi exprime sentimentele trezite de contactul cu alte meleaguri ale patriei. Participarea elevilor la acţiunile de muncă patriotică este o modalitate de a verifica în ce măsură s-au interiorizat convingerile patriotice.

Experienţa şi ingeniozitatea fiecărui cadru didactic pot îmbogăţi substanţial modalităţile de educare patriotică a elevilor cu ajutorul poeziei.

ROLUL PREDĂRII ŞTIINŢELOR SOCIALE ÎN EDUCAREA MORAL-CIVICĂ A ELEVILOR

Conf. univ. dr. VASILE ŞTEFĂNOIU
I.C.P.P.D.

Formarea şi dezvoltarea conştiinţei socialiste a maselor — obiectiv de prim ordin al întregii activităţi politico-educative desfăşurată de partidul şi statul nostru se realizează printr-o diversitate de canale şi mijloace, prin instituţii pe care societatea noastră socialistă le-a creat şi cărora le-a dat o asemenea misiune de răspundere. Printre acestea un loc de seamă îl are *şcoala*, învăţămîntul de toate gradele, căruia îi revine sarcina de formare a omului nou al societăţii socialiste şi comuniste.

Educaţia moral-civică a elevilor se realizează, în cadrul şcolii, cu contribuţia tuturor obiectelor de învăţămînt, prin folosirea valenţelor educative ale fiecărei lecţii, ale tuturor activităţilor educative desfăşurate la nivelul şcolii, şi în cadrul şi cu contribuţia organizaţiilor de tineret, pionieri şi U.T.C. din şcoală, sub conducerea organizaţiilor de partid. În această direcţie, un rol de cea mai mare importanţă îl are predarea ştiinţelor sociale ; educaţia cetăţenească, cunoştinţe economice, cunoştinţe social-politice şi filozofia. Însuşirea cunoştinţelor din aceste domenii contribuie în mod deosebit la însuşirea teoriei şi ideologiei comuniste ; de aceea, activitatea pe care o desfăşoară profesorii de ştiinţe sociale nu este doar o activitate de specialitate, ea presupune însuşirea şi aplicarea în viaţă de către elevi a ideologiei clasei muncitoare, a concepţiei sale despre lume şi viaţă. „Mai

mult ca în oricare alt domeniu, în activitatea ideologică și de educație politică este necesar să asigurăm o concepție clară, o îndrumare unitară și, în același timp, o susținută activitate practică, de zi cu zi" [1].

Aplicînd în viață îndrumările date de conducerea de partid, personal de tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu privire la ridicarea calității predării științelor sociale în învățămîntul de toate gradele, lucrătorii din acest domeniu își aduc o importantă contribuție la formarea etică și civică a tinerei generații. Aceasta presupune a sădi în conștiința elevilor *dragostea față de patria socialistă, internaționalismul socialist, devotamentul față de cauza socialismului și comunismului, respectul față de muncă, principiile dreptății și echității sociale, normele unei comportări înaintate în viață*, precum și preocuparea pentru *combaterea cu hotărîre și fermitate a tuturor fenomenelor negative* din sfera relațiilor sociale.

Eficiența activității în acest domeniu este determinată de felul în care profesorii de științe sociale din școli asigură un *conținut științific* lecțiilor respective, *orientarea politico-ideologică* a acestora, precum și o *metodologie* adecvată predării lor.

Prin conținutul lor, științele sociale „își aduc contribuția la procesul de formare a unor noțiuni morale (patriotism, umanism etc.), care îi ajută pe elevi să sesizeze mai bine esența unui principiu moral sau semnificația unui aspect sau altul al conduitei morale..." [2]. Sentimente ca dragostea față de patrie, față de națiunea noastră socialistă, de poporul român constructor al socialismului, educarea în spiritul tradițiilor revoluționare ale eroicei noastre clase muncitoare, ale P.C.R., dezvoltarea frăției dintre poporul român și naționalitățile conlocuitoare, întărirea solidarității și unității lor indisolubile în lupta pentru înflorirea patriei, pentru viitorul comunist al României ; trăsături ca : spirit combativ față de lipsuri și neajunsuri, față de atitudinile înapoiate și concepțiile retrograde, opinia de masă împotriva nepăsării, a risipei, birocratismului și rutinei, a superficialității și lipsei de răspundere în muncă ; promovarea în toate împrejurările a cinstei, sincerității, modestiei, corectitudinii și răspunderii în muncă și viață se realizează printre altele, în primul rînd, prin predarea științelor sociale pentru că „așa cum capacitățile intelectuale ale elevului se dezvoltă în însuși procesul instruirii, tot astfel autodeterminarea atitudinii morale este de neconceput... în absența factorului cognitiv, adică a aceluia care-i oferă elevului date indispensabile asupra naturii și semnificației atitudinii pe care urmează s-o adopte" [3].

Evidențiind însemnătatea suportului cognitiv al științelor sociale pentru formarea moral-civică a tineretului, nu trebuie să diminuăm însemnătatea factorilor afectivi și de voință pentru realizarea comportamentului, în concordanță cu principiile și convingerile morale. Pe temeiul lor cognitiv, școala formează, prin mijloace specifice, deprinderi și obișnuințe de comportare morală, ceea ce asigură aplicarea în practică a principiilor morale, concordanța dintre conștiința și conduita morală. Științele sociale contribuie în același timp la dezvoltarea motivației pentru a acționa în scopuri de ordin social-moral, precum și la creșterea capacității de efort voluntar, în soluționarea obligațiilor sociale.

Pe baza însușirii conținutului normelor de conduită morală, a formării deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală, pe baza dezvoltării motivației unei acțiuni sociale eficiente, științele sociale contribuie la formarea trăsăturilor de caracter proprii omului societății socialiste și comuniste.

Din punctele de vedere menționate a reieșit că prin întregul lor conținut științele sociale oferă miezul cognitiv al atitudinilor și actelor morale. Există însă capitole întregi, lecții sau părți ale acestora care pot fi folosite cu precădere pentru un asemenea scop. De pildă, temele : Organizarea procesului de producție și de muncă, Disciplina socialistă a muncii, Productivitatea muncii, Retribuirea muncii etc., din programa de cunoștințe economice ; Democrația socialistă, Patriotismul și internaționalismul proletar, Apărarea patriei socialiste, Etica și echitatea socialistă, Conștiința socialistă etc., din programa de cunoștințe social-politice. În mod

---

[1] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, 1975, p. 155.
[2] O. Șafran, *Instruirea morală*, E.D.P. București, 1971, p. 92.
[3] O. Șafran, Op. cit., p. 70—71.

deosebit, temele despre conștiința socială și formele ei, din programa de filozofie, pot contribui la fundamentarea științifică și motivația normelor și atitudinilor moral-civice înaintate.

Un rol hotărîtor în educația moral-civică a elevilor, prin predarea științelor sociale, îl are *orientarea politico-ideologică a acestora*, prezența în procesul predării în fiecare lecție a spiritului documentelor partidului nostru, în mod deosebit a documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R. De mare importanță pentru formarea conștiinței socialiste a tineretului, a tuturor oamenilor muncii este însușirea politicii partidului nostru, care reprezintă marxism-leninismul creator în România, rodul aplicării adevărurilor generale ale socialismului la realitățile concrete ale țării noastre. „Cunoscînd aprofundat politica Partidului Comunist Român în fiecare etapă a dezvoltării sociale, oamenii muncii, tinerii patriei, vor putea deveni cu adevărat militanți activi pentru traducerea ei în viață, pentru realizarea Programului partidului" [4].

Folosirea în lecții a documentelor partidului nostru, în ce privește spiritul lor — conținutul și semnificația lor pentru înțelegerea de către elevi a diferitelor termene social-politice care au loc, în așa fel încît să fie integrate organic în fiecare temă dezbătută, va determina sporirea contribuției științelor sociale la pregătirea tinerilor „ca adevărați revoluționari capabili să aducă o contribuție cît mai eficientă, în toate domeniile de activitate, acolo unde sînt solicitați de societate, la înfăptuirea Programului partidului de edificare a socialismului și comunismului în România" [5]. În același timp, printr-o bună orientare politico-ideologică, științele sociale contribuie la formarea tineretului în spiritul luminoaselor principii ale umanismului revoluționar, în spiritul străvechilor virtuți de dreptate și omenie ale poporului român.

Din multiplele posibilități pe care le oferă predarea științelor sociale pentru formarea moral-civică a elevilor, ne vom referi doar la cîteva exemple de lecții, la felul în care trebuie organizate și desfășurate pentru a răspunde cerințelor privind contribuția lor la educarea și formarea tinerei generații.

Organizînd și desfășurînd lecția de cunoștințe economice la anul I, cu tema „Disciplina socialistă a muncii", profesorul va trebui să aibă în vedere însușirea de către elevi *a conținutului noțional al lecției*, ce este munca, caracterul muncii în socialism, concepția nouă a membrilor societății față de muncă, exprimată prin aceea că oamenii societății socialiste au o dublă calitate în același timp, de proprietari și producători, principiul socialist al repartiției după cantitatea, calitatea și însemnătatea muncii, problemele principale cuprinse în legea organizării și disciplinei muncii în unitățile socialiste. În același timp, lecția va fi bine orientată din punct de vedere ideologico-politic dacă profesorul va face apel la documentele de partid care scot în evidență faptul că viața nouă de care se bucură fiecare cetățean al patriei noastre este rezultatul muncii întregului nostru popor. Totodată elevii trebuie să știe că „înfăptuirea marilor obiective ale cincinalului vor necesita eforturi imense, unirea forțelor întregului popor, o muncă susținută în toate domeniile vieții economice și social-culturale" [6]. De o deosebită însemnătate pentru asigurarea scopurilor instructive și educative ale lecției este felul în care se organizează dezbaterea. Această lecție poate fi desfășurată sub forma unui dialog cu clasa, în cadrul căruia folosindu-se experiența de viață a elevilor, ceea ce știu ei despre muncă de la părinții lor, experiența lor din cadrul activității productive, se scot în evidență, subliniindu-se de către profesor prin concluzii parțiale sau generale, noțiunile principale, cît și necesitatea unei noi atitudini față de muncă și a respectării stricte a disciplinei socialiste a muncii. Desfășurarea unei asemenea lecții după o vizită făcută într-o întreprindere, sau după ce elevii au participat la activitatea productivă, familiarizîndu-se cu disciplina muncii, face să crească valențele ei instructive și educative. Deosebit de însemnată este, în acest context, atitudinea profesorului în lecție, combativitatea sa, caracterul convingător al concluziilor.

---

[4] Nicolae Ceaușescu, — *Cuvîntare la ședința festivă de deschidere a Congresului al X-lea al U.T.C., a Conferinței a X-a a Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România și a celei de-a III-a Conferințe Naționale a Organizației Pionierilor*, 3 noiembrie 1975, p. 22.

[5] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 25.

[6] Nicolae Ceaușescu., *Op. Cit.*, p. 16.

Lecția de cunoștințe social-politice cu tema „Democrația socialistă", la anul II, s-ar putea desfășura cu mai multe șanse de succes pe baza unui dialog cu clasa, în cadrul cabinetului de științe sociale, pe baza următorului plan :

1. Conținutul și trăsăturile democrației socialiste.
2. Sistemul instituțional al democrației socialiste.
3. Rolul Frontului Unității Socialiste.
4. Adîncirea democrației socialiste.

În cadrul dezbaterii, profesorul va urmări însușirea de către elevi a noțiunilor de bază : democrația, democrația politică, democrația economică, democrația socială, sistemul instituțional, rolul F.U.S., caracterul de clasă al democrației, democrația socialistă, democrația burgheză, superioritatea democrației socialiste etc. În același timp, este necesară sublinierea principalelor idei cuprinse în Documentele Congresului al XI-lea al P.C.R., care constituie o îmbogățire a teoriei marxist-leniniste. Din multitudinea de idei valoroase, care se desprind din documente, este imperios necesar să se sublinieze : legătura dintre orizontul cultural-științific al maselor și participarea lor la viața socială, precum și înțelegerea libertății în condițiile democrației socialiste, ca fiind necesitatea de a acționa în spiritul legilor progresului social, precum și corelația dintre libertatea individuală și cea colectivă. Totodată, legat de adîncirea democrației socialiste, profesorul va sublinia grija deosebită a partidului nostru pentru continua perfecționare a formelor de organizare și a celor de activitate ale organelor de stat, precum și preocuparea pentru lărgirea cadrului organizatoric prin care masele participă la viața societății

În afara dezbaterilor, ca modalitate de lucru în cadrul lecțiilor, pot fi folosite și alte modalități cum ar fi activitatea pe grupe, care duce în ultimă instanță la socializarea elevilor și implicit la dezvoltarea spiritului colectivist. Totodată, profesorii de științe sociale mai pot folosi studiul de caz, care îl pune pe elev în situația de a analiza profund diferite situații de ordin moral și care să angajeze o atitudine morală compatibilă cu valorile morale ale societății noastre.

PERSONALITATEA ȘI MUNCA

În cadrul manifestărilor științifice de larg orizont cultural organizate de Comitetul român de istoria și filozofia științei al Academiei Republicii Socialiste România, manifestări care au reușit în acești ani să creeze făgașul unei adevărate tradiții de valoare deosebită ale culturii noastre socialiste, s-a ținut, în ziua de 22 aprilie 1976, Simpozionul „Personalitatea și munca". Simpozionul, organizat sub îngrijirea acad. prof. dr. doc. Ștefan Milcu și a secretariatului științific condus de prof. Adina Arsenescu, s-a desfășurat sub președinția prof. dr. doc. Ștefan Bârsănescu, membru corespondent al Academiei R.S.R., reușind să pună în lumină aspecte fundamentale ale sistemului educației prin muncă.

Într-un larg și aprofundat orizont tematic, comunicările au analizat variate aspecte ale acestei probleme atît de însemnate ca de exemplu : De la personalitate la tipuri de personalitate determinate de natura muncii (Șt. Bârsănescu); Rolul personalității în creșterea eficienței muncii (Const. Botez) ; Sistemul de învățămînt din R.S.R., ca expresie a politicii P.C.R. în domeniul pregătirii forței de muncă (Romeo Dăscălescu) ; Relațiile de muncă — geneza comportamentului uman (Maria Marian) ; Educația pentru muncă în gîndirea pedagogică românească (Ion Orghidan).

ION ORGHIDAN

Perfecționarea procesului de învățămînt

CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PERMANENTE— O TRANSFORMARE NECESARĂ*

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Studiul de față încearcă să aducă o contribuție la constituirea acestei metodologii, admițînd ipoteza reconsiderării învățămîntului în perspectiva educației permanente și limitîndu-se la obiectivele și conținuturile școlii.

1. *Să începem cu obiectivele.* Rolul pe care educația îl joacă în dezvoltarea complexă și accelerată a societății contemporane și progresele științelor educației au indicat obiectivele ca un parametru esențial pentru reforma și evaluarea educației ca sistem și ca activitate socială. În programele de dezvoltare a multor țări se pleacă de la ideea că cel mai sigur și mai fecund tezaur al unei națiuni moderne îl constituie capacitățile intelectuale, atitudinile superioare și priceperile, cu alte cuvinte, rezultatele educației. De unde, importanța acordată în mai toate țările traducerii obiectivelor socio-politice și economice în obiective pedagogice. La rîndul lor, educatorii, prin tradiție preocupați de vehicularea unor conținuturi și de verificarea asimilării lor, încep să privească spre obiective și să le accepte ca țeluri de atins și criterii pentru evaluarea activității de predare-învățare. Imperativul statuării obiectivelor ca punct de plecare și ca termen de referință pentru toate componentele sistemului educativ (conținuturi, metode și mijloace didactice, tehnici și metode de examinare și orientare, formarea personalului didactic etc.), merită subliniat, fiindcă consecințele ignorării lui nu apar imediat și nici în mod evident pentru toată lumea: „În planificarea curriculum-ului, scrie Richmond Kenneth într-o lucrare recentă și prețuită pentru realismul ei, selecționarea obiectivelor trebuie efectuată înaintea selecționării conținuturilor... Conținuturile sînt, desigur, importante, dar a deriva scopuri educaționale dintr-un corp dat de cunoștințe, înseamnă a pune căruța înaintea cailor. Cu alte cuvinte, întrebarea „Care sînt rezultatele dorite ?“ în mod necesar precede întrebarea „Ce anume predăm ?“[8].

2. *Să identificăm, să precizăm și să sistematizăm obiectivele globale pe termen lung, mediu și scurt ale societății.* Această operație revine factorilor de decizie în materie de educație, cercetării și reprezentanților diferitelor subsisteme sociale. Ea nu reprezintă un simplu transfer al unor obiective sau date existente în planurile de dezvoltare ale unei țări și în diferitele documente oficiale. Elaborarea

* Partea a II-a a studiului.

[8] Kenneth Richmond, *The School Curriculum*, Methuen and Co. Ltd., London, 1972, p. 36.

sistemului obiectivelor globale, care, odată aprobate, vor orienta educația și diferitele ei instituții pe o durată lungă sau relativ lungă, nu poate fi decît rezultatul unei activități științifice de analiză și prognoză, în cadrul căreia filozofia educației și economia, politologia și pedagogia dețin roluri importante și bine definite. Un astfel de sistem de obiective globale devine o expresie a programului de dezvoltare a unei națiuni și a aspirațiilor membrilor ei și, în același timp, un ghid filozofic și etic cu valoare orientativă și stimulativă ; stabilitatea unui astfel de ghid este mai importantă decît adaptările care s-ar impune într-un anumit moment al evoluției sociale.

3. *Să traducem obiectivele globale în obiective pedagogice, observabile și măsurabile, acceptînd drept principiu reorientarea învățămîntului în contextul educației permanente.* Metodologia elaborării obiectivelor educaționale specifice diferitelor structuri, tipuri și niveluri ale învățămîntului dispune de o literatură abundentă, de direcții, tendințe și dispute interesante ; sînt relativ numeroase și cercetările experimentale ; mai puține sînt reformele care să fi produs rezultate semnificative la scară națională, deși orientarea spre inovare și inovările la scară instituțională sau departamentală nu lipsesc. Nu ne putem lansa într-o analiză a diferitelor tablouri de obiective propuse sau aplicate de diferitele țări sau școli psihopedagogice. În schimb, menționăm mai întîi existența unor *sensuri în materie de obiective prioritare* și, în al doilea rînd, promovarea unei metodologii care angajează, cu funcții bine determinate, decizia, cercetarea, practica educațională și tineretul în elaborarea obiectivelor și a conținuturilor. Încercăm să surprindem principalele incidențe ale educației permanente asupra obiectivelor educaționale.

a) *O școală orientată în lumina principiului educației permanente asigură echilibrul între diferitele grupe de obiective.* Această axiomă este poate bine cunoscută, dar nu și bine aplicată ; ea poate părea banală și superfluă, dar aș aminti faptul că ea constituie, nu fără temeiuri, ideea de bază a două rapoarte prestigioase și bogate în consecințe elaborate în ultimele trei decenii : Raportul elaborat în anul 1945 de Universitatea Harvard din S.U.A.[9] și Raportul UNESCO-ului elaborat în anul 1972 de Comisia prezidată de Ed. Faure[10]. Pe de o parte, este vorba de *traducerea integrală și fidelă a ansamblului obiectivelor* atribuite educației de către societatea contemporană, deci de exigențele științifice, culturale, artistice, sportive, moral-civice etc. Pe de altă parte, este vorba de respectarea *complexității și a unității personalității umane*, care dorește să evolueze armonios și să domine propria-i evoluție, să învețe și să se afirme, să muncească aplicînd informația acumulată și să beneficieze de ceasuri de răgaz și lectură etc. Există o legătură între valoarea morală a persoanei și multilateralitatea educației, între creativitate și varietatea surselor din care se alimentează spiritul, între randamentul activității profesionale și calitatea „loisir"-ului etc. „Viitorul, afirmă Raportul Comisiei Ed. Faure, aparține celor care vor ști să sintetizeze în educație, forța criticii, a participării și a imaginației, cu orientarea operațională, științifică și rațională, în scopul de a pune în valoare resursele latente și energiile potențiale existente în zestrea spirituală profundă a fiecărui popor"[11]. În lumina acestor considerații, taxonomiile care plasează „domeniul cognitiv" ca prioritate în sistemul obiectivelor educaționale, sînt în contradicție cu exigențele societății contemporane și ale educației permanente ; chiar atunci cînd restructurează tabloul obiectivelor cognitive și propun tehnici moderne de evaluare, aceste taxonomii nu fac, în ultimă instanță altceva, decît să întărească orientarea spre asimilarea și reproducerea cunoștințelor, orientare care va trebui reconsiderată. Aceleași considerații de mai sus ne dau dreptul să afirmăm că o instituție de învățămînt care promovează o educație unilaterală, rezervînd de exemplu 60—70% din orarul său unui singur obiectiv general — calificarea sau recalificarea într-o profesiune sau pregătirea pentru învățămîntul superior — vine în contradictie cu legile învățării și nu-i pregătește pe tineri în acord cu exigențele lumii muncii și cu problematica lumii contemporane.

---

[9] *General Education in a Free Society*, Raport of the Harvard's Committe, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1945.
[10] *Apprendre à être*, Rapport de la Commission Ed. Faure, Fayard — UNESCO, 1972.
[11] *Apprendre à être*, Op. cit., p. 165.

b) *Acord între aspirațiile și talentele individului și inserțiunea sa socială.* Din punct de vedere teoretic există acord și interpenetrare între dezvoltarea individului și integrarea sa socială, între condiția subiectivă și condiția obiectivă a educației. Individul dorește să se integreze pentru a se realiza, pentru a fi util și a comunica. „În fapt, scrie Bertrand Schwartz, dezvoltarea creativității contribuie la asigurarea autonomiei persoanei, iar autonomia facilitează și îmbogățește relațiile sociale ; o bună inserțiune socială stimulează în același timp simțul responsabilității și gustul de a crea. Dezvoltarea persoanei nu se organizează în tranșe. Acest lucru este atît de adevărat și important, încît, dacă la un moment dat, dificultăți de ordin intelectual compromit echilibrul afectiv al unui individ, drept consecință, dificultatea dezvoltării vieții afective blochează orice progres în domeniul intelectual. În fapt, este vorba de o interacțiune permanentă. Omul se percepe ca mutilat dacă un anumit număr de modalități de exprimare de sine îi rămîn inaccesibile“ [12].

Interpenetrarea între afirmarea individului și integrarea sa socială este posibilă și necesară, dar ruperea echilibrului rămîne o tentație și o eroare posibilă. În numele unei anumite pedagogii nondirective s-a ajuns uneori la exacerbarea individualismului, educația producînd indivizi într-atît de „autonomi“, încît ei rămîn incapabili de a înțelege pe alții și a comunica. Și invers : în numele luptei pentru o dezvoltare accelerată se realizează uneori integrarea socială rapidă a tinerilor, diminuîndu-se rolul orientării școlare și profesionale și al deliberării și ajungîndu-se, în mod inevitabil, la ignorarea unor aspirații și talente, la conflicte de muncă etc. Sinteza între afirmarea și dezvoltarea individului și inserțiunea sa socială activă nu reprezintă nici un compromis banal și nici o formulă acceptabilă, găsită la un moment dat — de exemplu, la 16 ani — și extinsă de-a lungul vieții ; această modalitate de integrare și afirmare presupune o căutare, un proces de adaptare și perfecționare, presupune cu alte cuvinte permanența educației. Educația continuă și globală (multilaterală) constituie premisa găsirii echilibrului între cele două categorii de obiective și exigențe — sociale și individuale. Ea îl va ajuta pe tînăr și pe adult să se cunoască și să-și identifice corect resursele și talentele, să distingă ambițiile de aspirațiile bazate pe posibilități, să-și întrețină prospețimea spirituală și curajul ; în fapt, educația permanentă menține și sporește valoarea individului ca specialist, cetățean și părinte, investiția cerută de instituirea ei fiind pe deplin justificată. Însușindu-și funcții sociale etice și psihologice complexe, educația permanentă nu se poate reduce la instruirea, calificarea și reciclarea individului ; ea include *o activitate de consiliere* a acestuia de stimulare și orientare, de întreținere a interesului pentru valorile etice și estetice etc. Or, toate aceste funcții educaționale, care răspund unor exigențe sociale și psihologice reale, trebuie să fie exprimate sub formă de obiective pedagogice, mai întîi la nivelul învățămîntului școlar și apoi, în cadrul diferitelor instituții și activități educative postșcolare sau postuniversitare.

c) *Noi priorități în registrul obiectivelor școlii reorientate în lumina educației permanente.* Școala trebuie să pregătească pentru aplicare și învățare, pentru educație și autoeducație continuă. Această finalitate modifică profund structura tabloului obiectivelor educaționale și această modificare, ușor de postulat, dificil de realizat, antrenează o suită de transformări obligatorii și costisitoare. Este sigur, stabilirea priorităților în materie de obiective aparține, cum este și firesc, autorităților naționale. În spatele diversității sistemelor de obiective promovate de o țară sau alta sau propuse de o școală psihopedagogică sau alta se poate totuși identifica o pronunțată unitate, cînd este vorba de stabilirea priorităților ; acestea sînt impuse de viața socială, de evoluția științei și a tehnologiei contemporane și, îndeosebi, de experiența țărilor care au obținut succese temeinice și remarcabile în lupta pentru o dezvoltare socio-economică rapidă. Simplificînd lucrurile fără a le denatura s-ar putea afirma că în prezent, în majoritatea cazurilor, obiectivele educaționale școlare sînt grupate și ierarhizate în felul următor : 1. Cunoștințe, 2. Capacități intelectuale, 3. Priceperi și abilități, 4. Atitudini.

Or, analizele socio-economice, studiile pedagogice comparative și exigențele generate de educația permanentă demonstrează că *priceperile sînt mai importante*

---

[12] Bertrand Schwartz, *L'éducation demain*, Aubier Montaigne, Paris, p. 189.

decît cunoştinţele şi că atitudinile constituie o prioritate de prim rang, fiind decisive pentru randamentul activităţii individului şi pentru progresul unei naţiuni. Examenele vieţii demonstrează că tehnicile şi metodele activităţii intelectuale (priceperea de a găsi informaţia, de a sistematiza datele, de a elabora referate şi rezumate etc.) reprezintă o achiziţie mult mai utilă decît cunoştinţele acumulate la un moment dat, pe o anumită treaptă şcolară, în cadrul unei anumite discipline. În acelaşi timp, viaţa politico-socială face în fiecare zi demonstraţia, care ar trebui mai bine înregistrată şi analizată, că *atitudinile* au o pondere decisivă în progresul înregistrat de unele naţiuni în învingerea dificultăţilor cu care ele sînt confruntate, în realizarea unei dezvoltări economice rapide şi armonioase. Fie că este vorba de atitudinile majore (patriotismul, umanismul, civismul etc.), fie că ne referim la cele care au denumiri mai modeste (perseverenţa, receptivitatea, solidaritatea etc.) trebuie să recunoaştem că, în prezent, există un mare decalaj între ponderea lor în viaţa socială şi ponderea pe care le-o acordă şcoala în procesul de predare-învăţare şi de evaluare a formaţiei elevilor.

Este adevărat : atitudinile sînt greu de exprimat sub formă de obiective observabile şi măsurabile ; sînt dificil de format în cadrul unei singure activităţi şcolare sau extraşcolare sau al predării unei anumite discipline ; în fine, sînt greu de evaluat, mai ales în cadrul examinării de tip tradiţional. Dar aceste dificultăţi subliniază, cît de imperioasă este transformarea actualului sistem didactic şi a altor subsisteme sociale încă nepregătite pentru valorificarea unor astfel de calităţi şi nicidecum nu justifică abandonarea unei priorităţi reale. În fapt, numai un ansamblu complet de măsuri, care ar ţine seama de relaţia învăţămînt-lumea muncii, realizînd un acord între toate subsistemele societăţii, ar putea promova atitudinile şi priceperile ca priorităţi educaţionale, nu numai în cadrul planurilor şi al programelor şcolare, ci şi în cadrul practicii educaţionale şi al activităţii de autoeducaţie întreprinse de către elevi şi studenţi. Cu alte cuvinte, instituirea atitudinilor şi a priceperilor ca finalităţi educaţionale prioritare începe cu restructurarea conţinuturilor şi a metodelor de predare-învăţare, continuă cu reconsiderarea examinării (a evaluării continue şi periodice) la toate nivelurile învăţămîntului, presupune transformarea concursurilor de admitere în învăţămîntul liceal şi superior (unde dosarul elevului ar trebui să joace un rol important) şi, în continuare, realizarea unui acord între criteriile de apreciere şi promovare a personalului folosite de diferitele instituţii şi subsisteme sociale şi criteriile adoptate de şcoală.

d) *Să eşalonăm şi să distribuim obiectivele în funcţie de toate nivelurile învăţămîntului, de toate tipurile de activităţi educaţionale şcolare şi extraşcolare, de toate grupurile de discipline.* Un şir de grupări şi distincţii, efectuate din diferite puncte de vedere, sînt necesare pentru organizarea obiectivelor şcolii în perspectiva educaţiei permanente.

1. Obiective integral realizabile în perioada şcolară (învăţarea citit-scrisului, asimilarea tehnicilor elementare de calcul) şi obiective care prin complexitatea lor (cultivarea simţului măsurii, formarea civismului, exercitarea spiritului critic etc.), angajează şi perioada educaţiei postşcolare.

2. Obiective care revin în principal şcolii (activităţilor didactice) şi obiective care revin în egală măsură şcolii şi comunităţii sociale.

3. Obiective care angajează totalitatea conţinuturilor sau un grup de discipline şi obiective realizabile în aria unei singure discipline şi în cadrul unui anumit nivel şcolar. Astfel, răspunderile şcolii, concepută ca instituţie de bază în pregătirea tineretului pentru educaţia permanentă şi ca agent centralizator şi de valorificare a tuturor activităţilor şi influenţelor educative, devin mai importante şi în acelaşi timp mai precise.

4. *Să evaluăm sistemul educaţional existent, pentru a identifica atît obstacolele, cît şi elementele pozitive, de menţinut şi promovat, care-l înscriu deja în contextul educaţiei permanente.* În mod normal reformele educaţionale debutează cu o astfel de analiză — evaluare care operează în numele unor criterii explicit formulate sau subînţelese. Din ce în ce mai frecvent această analiză — evaluare este lansată după elaborarea obiectivelor globale sau şi a obiectivelor educaţionale, care devin astfel un sistem coerent de criterii pentru evaluarea sistemului existent şi prospectarea celui dorit. Această operaţiune poate începe cu evaluări efectuate

pe niveluri, tipuri de instituții și domenii educaționale, pentru a se încheia cu o *evaluare globală*, după cum poate urma cursul invers. Oricît de migăloase ar fi și oricîte eforturi ar cere, aceste evaluări sînt indispensabile pentru proiectarea și implantarea unei reforme a educației. Astfel, analiza evaluativă a unui domeniu intitulată „Educația intelectuală : studii constatative și prospective" [13], efectuată în anii 1969—1971 reprezintă o descriere utilă a situației dintr-un domeniu educațional, indicînd *dinamica obiectivelor urmărite de elevii* aparținînd diferitelor niveluri ale învățămîntului, *obiectivele urmărite de cadrele didactice*, acordurile și dezacordurile dintre cele două categorii de obiective, cauzele unor decalaje între obiectivele dorite și obiectivele existente etc. Astfel de lucrări, deocamdată rare în literatura și cercetarea noastră pedagogică și prea puțin valorificate pe planul cercetărilor prospective și al luării deciziilor, sînt indispensabile pentru evitarea erorilor și a investigațiilor inutile și pentru orientarea eforturilor financiare spre problemele reale.

Concluzie : să începem, așadar, cu obiectivele sau finalitățile, să identificăm corelațiile dintre componentele „curriculum-ului" sau, în sens mai larg, ale sistemului de învățămînt și să respectăm logica internă a acestui sistem complex și esențial pentru progresul social.

III. *Selecția și organizarea conținuturilor în perspectiva educației permanente.* În majoritatea cazurilor conținuturile existente au fost elaborate pe baza clasificării tradiționale a științelor și artelor și în perioada cînd învățămîntul nu dispunea de obiective explicit formulate în scopul selecționării și organizării conținuturilor. Ameliorările au vizat de regulă anumite discipline, o programă școlară sau alta și nu *conținutul ca ansamblu și metodologia elaborării lui.* Orice confruntare între obiectivele concepute în conformitate cu exigențele societății contemporane și ale educației permanente și conținuturile tradiționale, va demonstra că există obiective prioritare complet descoperite sau parțial acoperite de conținuturile existente și că prin structura și potențialul lor educativ, exprimate în planuri, programe și manuale, conținuturile tradiționale întăresc uneori orientări și preocupări în mod evident contrazise de exigențele profesiunilor contemporane, de cursul vieții sociale și de aspirațiile tineretului. Oriunde s-a inițiat o astfel de abordare globală a conținutului învățămîntului și s-a recurs la o metodologie adecvată, dificultățile au fost mai mici, iar rezultatele mai substanțiale.

1. *Să selecționăm conținuturile în funcție de finalitățile educației și de obiectivele specifice fiecărui tip de instituție școlară,* vizînd toate domeniile și achizițiile confirmate ale științei, ale tehnologiei și ale artei contemporane și toate activitățile umane prioritare. Regula a fost deja demonstrată și ea contrazice practica, încă folosită, a constituirii sau „modernizării" conținutului învățămîntului prin ameliorarea planurilor, a programelor și a manualelor existente. A pregăti tineretul pentru viață și pentru educația permanentă sau pentru o profesiune dată, înseamnă a obține un număr de rezultate în formarea lui ; pentru obținerea acestora, anumite conținuturi sînt mai indicate decît altele : acestea și nu altele trebuie selecționate și folosite pentru atingerea obiectivelor.

2. *Să concepem conținutul învățămîntului ca un ansamblu perfect articulat și dozat, deschis în sens orizontal spre viața comunității și coordonat în sens vertical cu nivelurile educaționale care îl urmează.* Din punct de vedere logic, psihopedagogic și axiologic în conținutul învățămîntului intră : limbaje : limbajul artistic, limbajul matematic, limbile străine etc. ; valori etice, estetice, politice etc. ; informații utile despre mediul natural și social, despre trecutul și viitorul omenirii, al țării etc. ; exerciții, aplicații și lucrări practice ; norme (sanitare, nutriționale, sexuale etc.) și criterii pentru aprecierea oamenilor și a situațiilor ; generalizări, învățăminte și concluzii cu caracter istoric, sociologic, psihologic etc. ; metode de constituire și aplicare a achizițiilor științei și a tehnologiei ; aceste metode devin conținut de asimilat pentru cel care învață în perspectiva autoeducației continue ; mijloace de expresie și afirmare a individualității ; mijloace artistice, sportive etc.

Un astfel de ansamblu de conținuturi se cere dozat și distribuit pe niveluri școlare, între activitățile școlare și extrașcolare cu preocuparea valorificării, prin intermediul școlii și al specialiștilor ei, a tuturor contribuțiilor pertinente aduse de comunitatea socială. *Articularea* conținuturilor diferitelor forme de activitate,

[13] G. Văideanu, P. Popescu, T. Popescu, I. Irimia, *Educația intelectuală, Studii constatative și prospective*, E.D.P., București, 1971.

urmărind dimensiunea orizontală și *coordonarea* conținuturilor distribuite pe verticală constituie aplicații specifice ale educației permanente și, în același timp, soluții pentru descongestionarea programelor școlare și eșalonarea judicioasă a învățării.

Consecințe ale regulilor expuse mai sus : a) Perioada cînd un savant își asuma răspunderea redactării unui manual școlar, ignorînd atît ansamblul căruia conținutul respectiv îi aparținea, cît și normele psihologiei învățării, este depășită ; cu atît mai mult, nu se poate accepta adaptarea programelor școlare la manualele propuse sau impuse de diferitele somități ale științei preocupate de extinderea cu orice preț a unei anumite discipline, abordarea conținutului ca un ansamblu presupune *munca în echipă*, distribuirea răspunderilor fiind precisă, iar coordonarea fermă ; b) La toate nivelurile ei școala trebuie să prevadă în programele școlare, pe grupe de discipline, *ore pentru identificarea, completarea și valorificarea* informațiilor și priceperilor acumulate de elevi în cadrul timpului liber, al vieții familiale, al participării la viața culturală a comunității etc. Aceste activități sînt numeroase, fără legătură între ele, mai mult sau mai puțin diferite de la un elev la altul și totuși, atractive, angajante și din ce în ce mai importante pentru comunicarea dintre școală și viață și pentru pregătirea elevilor pentru autoeducația continuă. Printr-un număr limitat de ore, concepute pe grupe de discipline și diferențiate în funcție de preocupările dominante ale elevilor, școala ar pune în valoare un tezaur formativ important, ar evita repetițiile inutile și ar dispune de o informație mai completă asupra evoluției elevilor.

3. *Să organizăm conținuturile selecționate în funcție de obiective, ținînd seama de structura și metodologia științei, a tehnologiei și a artei contemporane, de datele psihopedagogiei și de organizarea și dinamica profesiunilor contemporane.* Învățămîntul organizat pe discipline, în maniera tradițională se dovedește, din ce în ce mai frecvent, în dezacord cu modul în care se construiește și se aplică știința și tehnologia contemporană, cu soluțiile cerute de unele probleme prioritare (cunoașterea și protejarea mediului natural, pregătirea tineretului pentru viața de familie etc.) și cu trebuința spirituală a adolescenților și a tinerilor de a obține o viziune globală asupra realității. În același timp, *interdisciplinaritatea totală*, acolo unde a fost promovată, a vădit și ea anumite carențe : nu a satisfăcut trebuința individului de a avea nu numai o viziune globală și unitară, ci și o clasificare a fenomenelor și a domeniilor care să-i permită să se orienteze și să efectueze opțiuni, a ignorat faptul că majoritatea profesiunilor contemporane presupun cultura generală, dar se sprijină, în principal pe una din două discipline de bază. În plus, interdisciplinaritatea totală ridică uneori dificultăți insurmontabile în organizarea procesului de învățămînt și în formarea personalului didactic.

Soluția care se impune pare să fie aceea a combinării interdisciplinarității parțiale cu învățămîntul pe materii în funcție de vîrste și niveluri, de finalitățile tipurilor de instituții și de evoluția științei. Oricum, sfîrșiturile tuturor ciclurilor școlare — primar, gimnazial sau general, profesional și liceal — ar trebui să prevadă sinteze și activități interdisciplinare teoretice și aplicative. Organizarea conținutului presupune și orientarea lui. Timp de secole, elevii învățămîntului general-teoretic au învățat pentru a reproduce și a trece anumite examene. „A învăța să fii și să devii", a învăța să trăiești (să-ți asumi responsabilități, să colaborezi și să muncești, să întrebuințezi timpul liber etc.), înseamnă, în ultimă analiză, a învăța pentru a aplica și utiliza achizițiile de ordin intelectual, moral, estetic, sportiv etc. Pentru a deveni un mod de a preda și a învăța și o atitudine față de știință și cultură, orientarea aplicativă a învățămîntului trebuie determinată prin organizarea conținutului și, în continuare, prin natura procesului de predare-învățare și prin exigențele acțiunii de evaluare a pregătirii elevilor. Activitățile tehnico-productive constituie numai o modalitate a orientării aplicative a învățămîntului și eficiența lor va spori în măsura în care ele vor solicita în mod efectiv achizițiile elevilor și vor completa cu elemente substanțiale formația lor generală. Experiența demonstrează că valoarea educațională a acestor activități tehnico-productive depinde în primul rînd de calitatea dotărilor și a tradițiilor în materie de învățămînt aplicativ și, în al doilea rînd, de calitatea personalului, cu alte cuvinte de formația sa profesională și de nivelul său cultural-pedagogic. În acest domeniu țara noastră a promovat în ultimii ani, la toate nivelurile în-

vățămîntului, orarii, forme de organizare, conținuturi și metode, privite cu mult interes de către specialiștii din alte țări.

Consecință : Planul de învățămînt și programele școlare pentru un anumit nivel sau tip de instituție de învățămînt reprezintă, în acest caz, un document unic, cu valoare orientativă pentru autorii de manuale, pentru profesorii aceleiași clase și eventual, pentru părinți și elevi. El cuprinde finalitățile (obiectivele generale) instituției respective și ale nivelurilor care o compun ; gruparea conținuturilor în funcție de finalități, cu prezentarea obiectivelor pedagogice specifice diferitelor grupuri de conținuturi ; o prezentare completă a conținuturilor (ca sugestie indicăm schema dată la punctul 2, care să nu se limiteze la precizarea informației de transmis sub formă de teme, reluate, de regulă, în manuale sub formă de titluri de lecții ; indicarea corelațiilor obligatorii și, eventual, a capitolelor care presupun o pregătire a lecțiilor în echipe de profesori ; criterii și indicații privitoare la evaluarea performanțelor elevilor (mai ales acest capitol se cere prezentat și celor care învață) ; indicații metodologice, privitoare la materialul didactic și la lucrările practice ; indicații bibliografice.

4. *Să descongestionăm programele și manualele, dozînd conținuturile în funcție de obiective, eliminînd informația perpetuată fără justificare și acceptînd ideea că școala este o etapă inițială a unei educații, care va continua și se va completa fără întrerupere.* „Școala, scrie filozoful A. Clausse într-o carte remarcabilă prin realismul ei, are limitele ei, în timp și în posibilități. Adulții trebuie să aibă posibilitatea de a-și acoperi, în funcție de necesități, lacunele formației lor școlare. A devenit normal ca după terminarea școlii să apară trebuințe noi, să se manifeste noi interese și să se identifice noi posibilități... Achiziționarea cunoștințelor de-a lungul întregii vieți trebuie să fie însoțită de o promovare socială corespunzătoare“ [14]. Tocmai pentru a valorifica cît mai bine receptivitatea copilului și a-l pregăti pentru învățare continuă și autoeducație școala este obligată să deplaseze accentul de pe transmiterea unui mare volum de cunoștințe de asimilat și reprodus, pe promovarea *metodelor active*, care pretind alte ritmuri și produc alte rezultate. Volumul cunoștințelor vehiculate în cazul folosirii metodelor active este mai mic, în schimb, rezultatele educaționale obținute mai numeroase și mai importante pentru dezvoltarea elevilor. Volumul mult prea mare și mult prea puțin selecționat de cunoștințe încorporat în majoritatea manualelor școlare arată, printre altele, că autorii nu au avut timp să mediteze la obiectivele de atins și să aplice achizițiile remarcabile ale psihologiei învățării.

Într-un domeniu animat de dispute, idei și proiecte interesante, studiul de față își propune să stimuleze acțiunea în materie de inovare a învățămîntului și contribuția cercetării la elaborarea și aplicarea deciziilor necesare ; în acest scop, principala noastră preocupare a fost aceea de a înmănunchea în aceste pagini experiențele, normele și concluziile caracterizate prin aplicabilitate.

ORIENTĂRI METODOLOGICE ÎN STUDIUL TEXTULUI LITERAR

Conf. univ. dr. AL. BOJIN

Pornind de la conceptul operei literare studiate pe cele trei părți : *substructură*, *structură* și *suprastructură*, investigarea textului literar trebuie să aibă în vedere această arhitectonică, acest întreg, care e mai mult și altceva decît suma

[14] A. Clausse, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*, Edition George Thone, Liège, 1972, p. 133—134.

părților sale. Luăm ca bază de discuție poezia *Pașa Hassan* de G. Coșbuc, care se studiază în clasa a VIII-a, cu intenția de a formula unele indicații metodologice de principiu, valabile pentru orice alte opere literare similare. Programa școlară prevede analiza acestui poem în două ore de curs.

I. Vom urmări, în primul rînd, desfășurarea acestei analize după metoda *clasică tradițională*, metodă de bază în studierea literaturii în învățămînt.

1. *În prima oră*, au loc mai multe operațiuni :

a) *Pregătirea elevilor pentru contactul cu textul* se realizează printr-o succintă discuție referitoare la : datarea, localizarea și încadrarea acțiunii ; datarea lucrării, încadrarea ei în ansamblul literaturii de evocare istorică ; încadrarea poeziei în activitatea literară a lui G. Coșbuc ; geneza poeziei și reîmprospătarea cunoștințelor despre baladă însușite de elevi anterior, cu prilejul studierii baladei *Toma Alimoș*.

Scopul instructiv-educativ al lecției s-ar înfăptui prin înțelegerea și trăirea emoțională a operei, precum și prin definirea, în final, a operei ca *baladă cultă*. Acestea trebuie să constituie axele principale ale activității cu clasa, în jurul cărora se ordonează întregul material faptic și ideatic pus în discuție.

O preocupare specială, în această primă parte a lecției, se acordă determinării genezei poeziei. Problema nu se rezolvă doar prin indicarea unui fragment din lucrarea lui N. Bălcescu *Istoria Românilor supt Mihai Voevod Viteazul*, studiat în lecția precedentă, întrucît aceasta este doar o simplă sursă de informație. Poetul a fost determinat să scrie *Pașa Hassan*, pe de o parte, de atmosfera creată de o întreagă literatură în sec. al XIX-lea în jurul figurii lui Mihai Viteazul, iar pe de altă parte, de un impuls patriotic lăuntric, de propria-i concepție și atitudine față de trecutul național. Se poate recurge, în acest sens, la unele citate din scrierile lui G. Coșbuc în care se reflectă atitudinea sa față de istorie, cum ar fi lucrarea *Din Țara Basarabilor*, în care poetul își dezvăluie înflăcăratele sentimente patriotice precum : „Ca trestia ne-am plecat cînd au bătut vînturile mari și ne-am ridicat tot ca ea, cînd s-au alinat vînturile. Au trecut neamuri păgîne, un potop după altul peste țările noastre ; și cînd le-am auzit vuietul sosirii, noi ne ascundeam prin munți de groaza lor, dar iarăși ne scoboram la plugul și la sapa noastră în șes și ascultam cum se îndepărtează vuietul potopului încet-încet și tot mai departe. Doamne, cum să nu ne iubim noi, românii, țara părinților ! De optsprezece sute de ani acest pămînt a primit casele atîtor părinți ai noștri. Pe acest pămînt am dus-o și noi ca Făt-Frumos din poveste, care moare și iar învie. Și totdeauna înviam mai frumoși de cît am fost, tot mai trainici. *Iar apa vie, care ne învia și pe noi ca pe Făt-Frumos, era iubirea de neam, de limbă, de lege și de pămîntul acesta*"...

În pregătirea preliminară a contactului cu textul, în perioada de „apropiere" a elevilor de operă, trebuie evitate plusul de informații inutile, „dansul" în jurul textului, orice divagație care îndepărtează atenția de la ceea ce este esențial în conținutul creației pentru analiză. În același timp, este indicat să se asigure materialul didactic necesar : planșe, tablouri etc., care trebuie folosit în momentul sau în momentele oportune ale desfășurării analizei literare în cele două ore de curs.

b) Cum e și firesc, primul contact cu textul se face printr-o *lectură model*, executată de profesor[1], iar în cazul cînd există imprimată pe bandă, se folosește lectura actorului respectiv. Se recomandă ca, în prealabil, să se asigure atenția dirijată a elevilor, prin indicarea cîtorva repere din poezie spre care să-și concentreze întreaga atenție, întrucît acestea urmează a fi mai atent studiate.

c) *Investigația operei* poate urma diverse căi.

Varianta I. După lectura model, se poate trece la *explicarea obligatorie a cuvintelor necunoscute* precum : roibi, ieniceri, pașă, flintă, urdie, ghiaur, zale, bardă, turban, spahii, bei etc. În legătură cu această operație, este necesar să se aibă în vedere :

---

[1] Vezi, în acest sens, indicațiile necesare în vol. *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, (coordonator Al. Bojin), E.D.P., p. 37—39.

— să se explice întîi sensul din dicționar al cuvintelor, spre a se defini corect și cu precizie noțiunea exprimată, și apoi sensul contextual ;

— în anumite regiuni, unde condițiile o cer, explicarea cuvintelor să se facă pe larg, insistent ;

— să nu se explice acum decît cuvintele cu sens direct, întrucît cele cu sens figurat se explică atunci cînd se trece la interpretarea poeziei.

d) Pînă la finele orei întîi, se poartă discuții cu elevii în legătură cu evenimentul evocat, relevîndu-se importanța lui, momentele mai deosebite, figurile celor doi comandanți de oști. În finalul orei de curs, se poate trece la definirea *temei concrete a operei :* evocarea artistică a bătăliei eroice de la Călugăreni, din anul 1595, precum și elogiul adus figurii lui Mihai Viteazul, apărător neobosit al libertății și independenței poporului român.

2. În ora a doua de curs se trece la investigația textului, care poate lua diferite forme de orientare metodologică [2].

Folosindu-se *conversația euristică*, lucrîndu-se frontal cu întreaga clasă, se trece la : a) *descrierea structurii* și b) *punerea în lumină a suprastructurii operei literare.* Acest *proces simultan urmărește descrierea, interpretarea și evaluarea permanentă a elementelor constitutive ale creației*, aflate într-o interrelaționare organică, într-o interdependență dialectică [3]. Reluîndu-se lectura pe fragmente logice, avîndu-se în vedere straturile operei și evaluarea fiecărui element în raport cu ansamblul, se pun în lumină, într-o analiză literară, mai întîi *ideile* și apoi forma operei, cu accent deosebit pe limbajul poetic și valorile feno-prozodice, relevîndu-se constant semnificațiile, ca, în final, să se formuleze semnificația majoră a poeziei, mesajul ei. În demersul analitic este necesar să se pună în lumină „individualitatea" poeziei, distingîndu-se *diferența, unicitatea, irepetabilitatea*, adică să se aibă în vedere ceea ce A. Thibaudet lăsa drept testament „atenție la unic", înțelegîndu-se prin aceasta specificitatea artei coșbuciene în poezia *Pașa Hassan*, mijloacele și procedeele artistice folosite de poet care dau sentimentul unic, nota diferențiatoare, timbrul ei particular. Pentru aceasta trebuie descoperit *izvorul de apă vie* al poeziei, resortul principal, „centrul și vatra inspirației superioare sau a voinței — monada inexprimabilă", cum se exprima Sainte Beuve în *Portrete literare* (traducere în românește, București, 1964, p. 545). Referindu-se la aceeași problemă de metodologie, Tudor Vianu, într-un curs consacrat interpretării literaturii române, susținea că metoda literară este o metodă individualizatoare și că

---

[2] Vezi în acest sens : Al. Bojin, *Orientări moderne în studiul literaturii române în școala generală și liceu*, Ploiești, 1974, 370 pagini ; Al. Bojin, *Implicațiile educative ale mesajului literaturii române*, în „Tribuna școlii", 2, nr. 76 din 30 decembrie 1972, p. 15 ; 3, nr. 79, din 20 ianuarie 1973, p. 53 și 3, nr. 83 din 17 februarie 1973, reluat și dezvoltat în vol. *Științe sociale, Științe filologice*, publicat în urma celui de-al II-lea Colocviu național de pedagogie, Institutul de științe pedagogice, București, 1974, p. 103—112 ; G. Rudler, *L'explication française*, Paris, 1902 ; J. Bézard, *De la méthode littéraire*, Paris 1926 ; M. Roustan, *Précis d'explication française*, Paris 1911 ; Silvian Iosifescu (coordonator) ; *Analiză și interpretare. Orientări în critica literară contemporană*, Editura științifică, 1972 ; Al. Bojin ; *Studii de stil și limbă literară*, E.D.P., Buc., 1968, cap. *G. Coșbuc ;* Jean Cohen, *Structure sur langage poétique*, Paris, 1966 ; Mikel Dufrenne ; *Poeticul*, Cuvînt înainte și traducere de Ion Pascadi, Editura Univers, București, 1971 ; Friedrich Hugo, *Structura liricii moderne de la mijlocul secolului al 19-lea la mijlocul secolului al 20-lea*, E.L.U., Buc., 1969 ; I. M. Lotman, *Lecții de poetică structurală*. Prefață de Mihai Pop, Editura Univers, București, 1970 ; Tudor Vianu, *Probleme de stil și artă literară*, E.P.L., 1955.

[3] H. Hatzfeld, *Invitation à l'éxplication de textes français*, München, 1969. (Autorul consideră că metoda principală a explorării textului este *critica stilistică*. El prevede : a) delimitarea sau localizarea textului, moment inevitabil în demersul analitic al textului în școală, după care ar urma : b) încercarea de înțelegere generală a textului, fază încă preliminară care vizează eventual explicarea prealabilă a unor cuvinte, a unor idei, care să faciliteze înțelegerea textului ; c) geneza operei ; d) cercetarea structurii textului, care, după Hatzfeld, are o altă viziune decît cea a „structurii" în accepția consacrată ; e) analiza stilistică propriu-zisă, mai ales în cazul de față, fiind vorba de o poezie, înțeleasă ca metodă a stilisticii intuitive de tip Leo Spitzer sau K. Vosler, mai dificilă decît aceea a stilisticii descriptive pe tip Bally sau Bruneau. Pornind după această metodă, de la elementele lexicale de bază dintr-o poezie, se reconstituie universul stilistic — poetic al poeziei ; f) Critica menită să sintetizeze considerațiile anterioare.

După metoda structuralistă — vezi R. Wellek și A. Warren, *Teoria literaturii ;* R. Jugarden, *Structura fundamentală a operei literare*, în *Opera literară de alcătuire pluristratificată*, în vol. *Poetică și stilistică*, E.U., Buc., 1972, p. 53—55 — poezia trebuie investigată în raport cu straturile și interrelaționalele lor în structura ei de ansamblu.

neiniţiaţii trebuie învăţaţi să păşească treaptă cu treaptă spre *focarul operei.* Alonso va închina un adevărat imn unicităţii operei.

În poezia *Paşa Hassan,* problemele de conţinut sînt uşor sesizabile. Ceea ce se cere cu precădere explicat este forma, stilul, limbajul poetic, elementele prozodice care, laolaltă, concură la obiectivarea intenţiei artistice a poetului. Dar studiul limbajului poetic nu trebuie limitat doar la analiza figurilor de stil, ci extins la întregul material lexical, căci sevele poetice izvorăsc din toate elementele operei, cuvintele cu sens direct, propriu, avînd şi ele în context valori deosebite faţă de starea lor individuală, lăsate în libertate. Aliteraţiile, onomatopeele, rimele, armonia trebuie studiate în funcţionalitatea lor stilistică, în raport cu ansamblul, cu ecourile pe care le stîrnesc în operă. „Decodarea" imaginilor, a limbajului poetic, evaluarea lor constituie obiectivul principal al investigaţiei textelor.

În fiecare fragment, unitate logică, textul se analizează pe straturi, simultan, valorificînd pe loc toate resursele artistice ale versurilor, discernînd reliefurile, *centrii emotivi ai operei, sîngele dătător de viaţă al operei.* Un detaliu bine reperat duce revelator spre „rădăcina" operei. Analiza trebuie să fie *totală,* adică sub toate aspectele, evitîndu-se fragmentarismul, separarea membrelor de întreg, disocierea „sufletului" de „corpul" operei. Ţinînd să comunice ceva, poemul *Paşa Hassan* are un mesaj, infuzat în întreaga operă, urmînd a fi descoperit şi valorificat pas cu pas. Trebuind să se explice cu acest prilej noţiunile de *antiteză, hiperbolă, baladă cultă,* acestea se explică în timpul demersului analitic, şi nu în final, ca nişte elemente străine de opera respectivă. De aceea, *procedeul antitezei,* care, de altfel, străbate întreaga poezie, trebuie urmărit şi, în raport cu el, se impun a fi relevate atitudinea ironică şi disprețuitoare a poetului faţă de turci şi de căpeteniile lor şi de înaltă preţuire, de elogiere, a lui Mihai Viteazul şi o eroicei oşti române. Nu putem recomanda ca obligatorie o împărţire a poeziei în unităţi logice, opera avînd un caracter profund unitar, dar, din considerente strict didactice, ea s-ar putea segmenta în următoarele părţi : 1) primele 3 strofe; 2) strofele 4 şi 5 ; 3) strofa a 6-a ; 4) restul strofelor.

Urmărind antitetic elementele poeziei, reliefurile ei se pot configura puternic prin intermediul limbajului poetic. Un singur exemplu. Chiar în prima secvenţă, cuvîntul *fulger* apare de două ori — o dată asociat figurii lui Mihai pentru a exprima iuţeala cu care era mînuit instrumentul său de luptă, precum şi starea de spirit a domnitorului, a doua oară în legătură cu Sinan, pentru a arăta constrastul dintre ceea ce era înainte Sinan şi starea deplorabilă în care a ajuns în faţa vijeliosului viteaz român. Poetul învesteşte acelaşi cuvînt, la distanţe mici, cu semnificaţii şi valori cu totul deosebite, exprimînd, în acelaşi timp, starea sa sufletească, participarea afectivă la relatarea artistică a evenimentelor. Pentru o mai raţională şi judicioasă analiză, se impune discernerea cuvintelor cheie din operă, spre a fi mai atent studiate şi valorificate.

Cuvîntul cheie nr. 1, în această poezie, este *sălbaticul* * care însumează maximum de expresivitate, care reflectă în modul cel mai pregnant *calităţile* fizice şi morale ale domnitorului pe cîmpul de bătălie. Plecînd de la concepţia atît de cunoscută a lui G. Coşbuc despre limbă, se cere, de asemenea, să se demonstreze cum poetul preferă arhaismele, expresiile plastice împrumutate din graiul poporului : se-nvîrte el roată, ca volbura toamnei, o vîntură toată, e groază şi vai, îşi pierduse şi capul şi firea, îi dîrdîie dinţii, e negru-pămînt, fuga e bună, mănîncă pămîntul, a băgat o groază nebună etc. De asemenea, se cer a fi valorificate aliteraţii ca : Cu frîul pe coamă el fuge nebun,/ Că-n gheară de fiară şi-n gură de tun" etc., precum şi, în general, valorile armoniei, ale rimei masculine şi feminine, care nu sînt adaptate, ci născute odată cu opera, organic legate de context şi cu funcţii stilistice de mare efect, contribuind mult la exprimarea ideii operei. În final, definirea *baladei culte* trebuie să se facă cu întreaga clasă, apărînd ca o concluzie, ca o sinteză a ceea ce s-a exprimat anterior în toată analiza literară. Tot în final este foarte necesar să se explice şi titlul poemului, întrucît prin el se

* Cercetînd circulaţiile şi valorile acestui cuvînt în creaţia lui Coşbuc, se constată că are o frecvenţă foarte întinsă, iar poetul a recurs atît de des la el pentru că i se pare cel mai indicat pentru exprimarea unei largi game de însuşiri fizice şi morale ale fiinţelor.

înțelege intenția de bază a artistului — configurarea figurii lui Mihai prin ochii îngroziți ai Pașei Hassan **.

Varianta a II-a. În prima oră de curs, după lectura model și explicarea cuvintelor, se poate trece la analiza textului, parcurgîndu-se o parte din cele 12 strofe. Restul se studiază în ora a II-a rezervată poeziei, după modelul de la varianta I. Profesorul, avînd un rol mimetic, se poate orienta și se adaptează la condițiile clasei.

În cazul cînd analiza textului nu se poate termina la finele orei a doua, se poate da, ca temă pentru acasă, continuarea analizei de către elevi, sub forma studiului individual. Este de preferat o analiză temeinică parțială, fără să se facă o regulă din aceasta, decît una integrală superficială. Elevii trebuie nu numai să cunoască și să înțeleagă, să trăiască emoțional poezia, ci și să-și însușească o tehnică în analiza literară.

* * *

Recurgînd și la alte căi de investigație a operei literare și de cooperare cu clasa, în afara celei clasice-tradiționale, în funcție de condițiile specifice clasei, s-ar putea adopta unele metode mai active.

Varianta a III-a. Ora întîi se desfășoară după indicațiile de la varianta întîi. La finele orei, se constituie grupuri de elevi [4] și li se distribuie cîte o problemă de studiu în grupuri acasă, pentru ora viitoare, după cum urmează :

1) În ce măsură procedeul antitezei își dezvăluie aspectele în portretizarea celor două personaje din poemul *Pașa Hassan* ?

2) Prin ce mijloace de expresie și procedee artistice se manifestă atitudinea scriitorului față de cele două oștiri și față de cele două personaje ?

3) Ce fel de expresii preferă poetul în evocarea momentului istoric și a figurii personajelor ? Care sînt cuvintele și expresiile cu mai multă putere expresivă în poezie ? Explicați-le.

4) Care este personajul principal al poemului ? De ce își intitulează G. Coșbuc poezia *Pașa Hassan ?*

5) Descoperiți elementele din structura versurilor care generează tonalitatea adecvată conținutului.

6) Formulați și interpretați tema poeziei.

7) Ce asemănări descoperiți între acest poem și alte poezii studiate anterior ?

8) În ce gen și specie se încadrează poezia și care sînt trăsăturile definitorii ale poeziei ca specie literară ?

În ora a doua de curs, studiul textului se desfășoară după regulile metodologice ale activității în grupuri.

Am ține să subliniem o idee — și anume că nu trebuie absolutizată niciodată metoda, că este cea mai bună metodă cea care-și relevă cu maximă eficiență valorile ei în condițiile date. Hotărîtor în buna desfășurare a lecției de analiză literară este profesorul — cu pregătirea lui științifică și pedagogică. Un bun profesor știe să se orienteze în alegerea căii de studiere a textului și de cooperare cu colectivul de elevi și știe să stimuleze gîndirea creatoare a elevilor, să-i facă să recepteze conținutul de idei și valorile artistice ale operei. Metoda își relevă valorile numai în întrebuințarea unui profesor valoros. Perfecționarea metodelor și creșterea eficienței lor sînt strîns legate de creșterea necontenită a pregătirii profesionale a profesorului.

** Explicarea titlului unei opere literare este foarte utilă. Uneori o operă este explicată de însuși titlul operei : *Apus de soare.*

[4] În acest sens, trebuie respectate indicațiile metodologice cu privire la activitatea în grupuri. (Vezi vol. *Orientări moderne în studiul literaturii*, de Al. Bojin, 1974.)

LECȚIA DE SINTEZĂ LA LITERATURA ROMÂNĂ

VIOREL ALECU

Obiectivul final al studiului literaturii române în liceu fiind acela al dobîndirii de către elevi a unor deprinderi de analiză și apreciere a operelor literare, astfel încît ei să devină cititori competenți de literatură, înzestrați cu gust literar și spirit critic, principala modalitate a acestui studiu trebuie s-o constituie analiza operelor. Analiza trebuie să conducă însă totdeauna la sinteză. În *Taxonomia* lui Bloom, între obiectivele educative inserate în domeniul abilităților și capacităților intelectuale, analiza este succedată de sinteză ca un corolar firesc al acesteia. Nu putem presupune o discuție minuțioasă asupra unei lucrări beletristice fără considerații finale de ordin general (concluzii, judecăți de valoare etc.). Altfel, elementele componente ar rămîne dispersate, necoagulate într-un ansamblu, contrar concepției despre unitatea operei de artă unanim acceptată de reprezentanții diferitelor doctrine estetice, de la Aristot la structuraliști. Sinteza presupune saltul calitativ, ridicarea pe o treaptă nouă a cunoașterii. Putem presupune că elevul a pătruns în tainele unei discipline, că e deplin stăpîn pe aceasta, atunci cînd poate efectua operații intelectuale, aprecieri, sinteze.

Analiza fiecărei opere literare, a fiecărui text trebuie încheiată cu o astfel de sinteză, ca o urmare firească a întregii munci precedente, ca o încununare a eforturilor depuse pentru a pătrunde în esența ei. Această activitate contribuie indiscutabil la formarea gustului artistic și a spiritului critic al elevilor, la întregirea personalității lor. Dacă studiul unei singure opere presupune o sinteză, aceasta apare cu atît mai necesară cu cît orizontul se extinde la întreaga activitate a unui scriitor, la o perioadă din istoria literaturii române, la un curent literar etc.

Criteriile care pot sta la baza sintezelor sînt variate : de la cel tematic pînă la cel al genurilor, al epocilor din istoria literaturii, al curentelor literare etc. Există și criterii mixte (evoluția unui gen literar într-o anumită epocă, stabilirea unei tematici în funcție de preocupările social-politice ale momentului).

Abordarea tematică a unui ansamblu de opere se aplică de preferință în școala generală, în ultimele săptămîni ale fiecărui an școlar, fiind una din puținele posibilități de abordare sintetică a lecturii literare la acest nivel de școlaritate, datorită faptului că celelalte criterii (epocile, curentele) nu pot fi încă aplicate, iar deprinderile de a clasifica operele după genuri nu sînt încă suficient dezvoltate. Criteriul tematic poate fi reluat în liceu pe o scară mai restrînsă și în condițiile în care considerăm că putem renunța, din motive care în anumite momente ale activității noastre trec pe primul plan, la formarea deprinderilor de analiză și evaluare a operelor literare. De pildă, studiul cronicarilor se poate încheia cu o lecție de sinteză privind ideile acestora despre originea poporului și a limbii române. În același mod se poate discuta contribuția scriitorilor dintr-o anumită epocă la evoluția stilului literar, natura și iubirea în poezia lirică din secolul al XIX-lea și primele decenii ale secolului al XX-lea (Alecsandri, Eminescu, Macedonski, Coșbuc, Goga) etc.

În ce privește genurile literare, acestea trebuie privite în liceu cu deosebire în perspectivă istorică : evoluția nuvelei, a romanului, a comediei, a dramei romantice etc. Această simplă enumerare arată necesitatea abordării complexe a operelor literare. Sintezele trebuie să aibă caracter formativ, contribuind la dezvoltarea gustului artistic și a spiritului critic, la realizarea educației estetice. În acest scop, considerăm eficient criteriul curentelor literare, care permite în același timp asocierea scriitorilor pe baza unor concepții estetice comune și diferențierea lor pe baza particularităților artistice caracteristice fiecăruia. Descoperirea coexistenței în opera unui scriitor a trăsăturilor mai multor curente literare presupune

perspicacitate, simţ al nuanţelor. Şabloanele, etichetele, generalizările pripite devenind inutile, tinerii trebuie să gîndească, să aprecieze, să evalueze. Aceasta ne permite să formulăm ipoteza necesităţii de a spori ponderea lecţiilor de sinteză cu cît elevii se apropie de absolvirea liceului, adică de vîrsta maturităţii, treapta I a liceului fiind caracteristică studiului prin analize literare, în treapta a II-a făcîndu-şi loc, din ce în ce mai mult, sintezele cuprinzătoare. În ultimul an de liceu, elevii vor putea demonstra că utilizează cu abilitate principalele categorii ale teoriei, criticii, istoriei literare etc., fiind capabili să le aplice în diversitatea situaţiilor în care îi pun rezolvarea unor probleme ca : încadrarea operelor literare în mişcarea culturală şi artistică a epocii, valorificarea lor prin comparaţie cu scrierile similare din literatura română şi din literatura universală etc.

În vederea demonstrării acestei teze am aplicat unui număr de 30 de elevi din anul al II-lea al unui liceu real-umanist din oraşul Bucureşti o probă de control vizînd posibilitatea tinerilor de a opera cu noţiunile fundamentale privind curentele literare. Menţionăm că alegerea clasei s-a făcut în sensul unui eşantion care să corespundă scopurilor urmărite de noi, clasa cuprinzînd elevi de formaţie ştiinţifică, realistă, avînd şi preocupări de cultură generală, umanistă.

Presupunînd că absolvenţii anului al II-lea nu pot opera cu toate subtilităţile privitoare la domeniul atît de vast şi de complex al curentelor literare, ei rămînînd să-şi completeze şi să aprofundeze cunoştinţele pe parcursul următorilor doi ani de liceu, aplicarea probei a avut un caracter prospectiv, urmărind să demonstreze care sînt lacunele, punctele nevralgice ale pregătirii tinerilor în această direcţie, deficienţe pe care tendinţa continuă de perfecţionare a învăţămîntului nostru le va înlătura.

Proba la care ne-am referit are două părţi : prima urmăreşte să constate dacă elevii pot încadra operele cunoscute de ei ale scriitorilor : Eminescu, Creangă, Caragiale, Delavrancea în următoarele curente literare : clasicism, romantism, realism, naturalism ; a doua, dacă aceiaşi elevi pot recunoaşte şi exemplifica trăsăturile romantismului în *Luceafărul* lui M. Eminescu, ale realismului în *Harap Alb* de I. Creangă, precum şi coexistenţa clasicismului şi realismului în *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale.

1. Prezentînd rezultatele primei categorii de probleme trebuie să precizăm că unele cunoştinţe foarte simple, plutind lecţie de lecţie în atmosfera clasei, cum sînt apartenenţa poeziei eminesciene la romantism şi a *Amintirilor din copilărie* ale lui Ion Creangă la realism, au căpătat răspunsuri integral corecte din partea tuturor celor 30 de elevi. În schimb, cînd a fost vorba de clasicismul lui Eminescu, numai 9 elevi s-au putut orienta, 15 considerînd *Scrisorile* şi *Sara pe deal* ca poezii de factură clasică. În ceea ce priveşte *Scrisorile,* confuzia a fost posibilă datorită caracterului lor satiric, satira fiind cunoscută din studiul teoriei literaturii şi al operei lui Grigore Alexandrescu ca specie literară cultivată de scriitorii clasici (Boileau).

Un număr de 8 elevi au considerat unele poezii eminesciene şi, în primul rînd, *Împărat şi proletar* ca aparţinînd realismului. Este probabil o rămăşiţă a sociologismului care s-a mai menţinut în şcolile noastre.

Dacă, aşa cum afirmam înainte, toţi elevii cărora li s-a aplicat proba au recunoscut apartenenţa operei lui Creangă la realism, 14 au observat şi caracterul ei clasic, dar numai 5 existenţa unei unde romantice, prezente prin nostalgia autorului după copilăria apusă.

Realismul lui Caragiale a fost recunoscut de toţi cei 30 de elevi, clasicismul lui de 27, naturalismul din *Păcat* şi *O făclie de Paşte* de 22, romantismul din nuvelele fantastice *Kir Ianulea, Calul dracului, La hanul lui Mînjoală* numai de 14.

La Delavrancea amestecul curentelor este atît de mare, încît elevii au fost puşi în dificultăţi uneori insurmontabile, romantismul său fiind recunoscut mai uşor (25 elevi) decît realismul (13 elevi), iar clasicismul — rezultat din compararea lui *Hagi Tudose* cu *Avarul* lui Molière — de 15. În schimb, la naturalism lucrurile s-au complicat, 20 de elevi răspunzînd corect şi recunoscînd *Zobie* şi *Milogul* ca zoliste, iar 23 — orientîndu-se în mod defectuos — au considerat că *Hagi Tudose, Viforul* etc., aparţin aceluiaşi curent literar.

Constatarea de ordin general ce se desprinde din rezultatele de mai sus este aceea că elevii recunosc mai uşor apartenenţa la un curent literar a operelor

acelor scriitori care pot fi uşor clasificaţi din acest punct de vedere (Eminescu, romantism ; Caragiale, realism) şi că dificultăţile sporesc cînd apar interferenţe mai numeroase (clasicismul, romantismul şi naturalismul lui I. L. Caragiale ; clasicismul, romantismul, realismul şi naturalismul lui B. Şt. Delavrancea). Această constatare vine în sprijinul ipotezei noastre că într-un învăţămînt formativ, în care memorarea detaliilor biografice şi istorico-literare va fi înlocuită atît prin descoperirea de către elevi, pe baza unor metode adecvate, a esenţei operelor literare, cît şi prin sesizarea cu perspicacitate şi fineţe a elementelor de graniţă dintre diferite sectoare, tinerii vor putea opera cu supleţe şi siguranţă.

2. În ce priveşte a doua serie de răspunsuri, privitoare la recunoaşterea şi la exemplificarea trăsăturilor romantismului în *Luceafărul* eminescian, ale realismului în *Harap Alb*, ale clasicismului şi realismului în *O scrisoare pierdută*, rezultatele au fost şi mai puţin satisfăcătoare, datorită faptului arătat mai sus şi anume că utilizarea unor categorii elastice nu este încă la îndemîna tinerilor din şcolile noastre formaţi în spiritul unui învăţămînt informativ.

Astfel, din cei 30 de elevi cărora li s-a aplicat proba, numai 12 au fost capabili să recunoască trăsăturile romantismului în *Luceafărul* lui Eminescu, acelaşi rezultat obţinîndu-se şi cu privire la realismul lui *Harap Alb*. Relativ la descoperirea unor trăsături clasice în *O scrisoare pierdută*, numai 2 elevi au dat răspunsuri mulţumitoare. În ce priveşte realismul aceleiaşi opere, însă, răspunsurile au fost mai bune, 20 de elevi găsind trăsăturile acestui curent în opera menţionată, iar 10 mărginindu-se la generalităţi neconcludente.

Lecţiile de sinteză, a căror pondere sporeşte cu cît elevii se apropie de vîrsta maturităţii, concepute ca verificare a resurselor intelectuale ale acestora, trebuie organizate astfel încît să permită exercitarea puterii de discernămînt, a posibilităţilor de a surprinde esenţialul, dar şi de a sesiza cu subtilitate nuanţele etc. Pregătirea ştiinţifică a tineretului nostru va fi completată astfel de o pregătire umanistă corespunzătoare, componentă indispensabilă a educaţiei omului nou.

ORELE DE COMPUNERE ÎN PRIMA TREAPTĂ A ÎNVĂŢĂMÎNTULUI LICEAL

VASILE TEODORESCU

Prin studierea limbii şi literaturii române în învăţămîntul liceal se urmăreşte formarea cititorului de literatură, dar şi a viitorului cetăţean capabil să comunice — oral şi în scris — cu semenii săi.

La realizarea celui de-al doilea deziderat, un rol important îl au orele de compunere, care contribuie la dezvoltarea şi consolidarea deprinderilor de exprimare — corectă, coerentă şi nuanţată — şi a celor de alcătuire a feluritelor tipuri de compunere — cu destinaţie specială, după texte literare şi libere.

În practica şcolară, se remarcă tendinţa de a transforma compunerile într-un mijloc de verificare a cunoştinţelor de literatură[1] dobîndite la un moment dat,

[1] „Exerciţiile cele mai complexe prin care se pot realiza atît *verificarea şi repetarea cunoştinţelor* (s.n.) dobîndite de-a lungul procesului de studiere a textului literar, cît şi cultivarea posibilităţilor de exprimare a elevilor sînt expunerile orale şi compunerile scrise" — Clara Georgeta Chiosa, *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, 1964, p. 137.

planificarea lor urmărind, de regulă, obiective ce decurg din studiul literaturii şi nu cerinţe proprii, specifice. Compuneri ca : *Analiza literară a romanului „Ciocoii vechi şi noi" de Nicolae Filimon ; Contribuţia lui Titu Maiorescu la dezvoltarea culturii şi literaturii române ; Dragostea şi natura în poezia lui Mihai Eminescu ; Sursele comicului în opera lui Ion Luca Caragiale ; Caracterizarea lui Ionuţ din romanul „Fraţii Jderi" de Mihail Sadoveanu* etc. contribuie la verificarea şi, în acelaşi timp, la consolidarea temelor sau capitolelor respective, precum şi la ameliorarea deprinderilor de alcătuire a unor analize literare, sinteze sau caracterizări de personaje, dar nu şi la consolidarea abilităţilor de redactare a unor compuneri diverse, atît sub aspectul conţinutului, cît şi sub acela al mijloacelor de expresie.

Este evident că o asemenea limitare a finalităţii compunerilor, ca şi distribuirea lor, pe durata unui trimestru sau a unui an şcolar, în *funcţie de necesităţile studiului literaturii române*, se repercutează negativ asupra realizării integrale a celor două mari obiective amintite *. De aceea, se impune eşalonarea [2], într-un sistem, de-a lungul fiecărei etape a învăţămîntului liceal, a tuturor sarcinilor didactice specifice, mai ales dacă avem în vedere caracterul neomogen al celor mai multe colective şcolare din anul I de liceu, nu numai în privinţa exprimării, ci şi a deprinderilor elementare de elaborare a unor compuneri.

După o cunoaştere exactă a modului în care fiecare elev ştie să rezolve sarcinile referitoare la elaborarea unor tipuri variate de compunere **, profesorul întocmeşte planificarea calendaristică pentru primii doi ani de liceu, astfel încît să reactualizeze şi să consolideze deprinderile existente şi să formeze altele noi. Nu va fi omisă nici una din etapele procesului de alcătuire a unei compuneri. Numărul de ore şi conţinutul activităţilor vor fi însă diferite de la o clasă la alta, fiind determinate de nivelul de cunoştinţe şi de deprinderile existente, ca şi de scopurile didactice propuse.

În succesiunea lor, *documentarea* este o etapă preliminară de o deosebită importanţă, care condiţionează, în bună măsură, reuşita multor compuneri.

În cadrul uneia sau al mai multor ore, elevii vor exersa *** modul în care pot utiliza fie experienţa lor de viaţă, fie informaţia culeasă din sursele pe care le-au avut la îndemînă. Cu acest prilej ei vor alcătui — ca un exerciţiu premergător — fişe bibliografice şi, mai ales, fişe de extras [3], ultimele cuprinzînd citate sau idei excerptate din lucrări cunoscute.

E bine ca în acest ciclu de învăţămînt fişele de extras să cuprindă excerpte grupate în jurul unor idei sau al unor probleme majore ale scrierii în discuţie, deoarece prin aceste activităţi se urmăreşte cu precădere formarea abilităţilor de extragere şi utilizare a unor idei care pot fi susţinute, argumentate, prin citate semnificative.

Presupunînd — deşi nu totdeauna este aşa — că elevii cunosc şi aplică normele limbii literare şi că au asimilat şi utilizează judicios un fond lexical de bază încă din ciclul gimnazial, în prima treaptă a învăţămîntului liceal accentul va cădea pe însuşirea „artei de a scrie". Pentru început este necesar ca elevii să recunoască — pe eşantioane reprezentative — stilurile fundamentale ale limbii române, în aşa fel încît să poată elabora scurte mesaje în care să apară particularităţile fiecărui stil în parte.

Elevii vor sesiza că stilul literaturii artistice (sau beletristic) se caracterizează prin aceea că „recurge la imagini ca procedeu general de comunicare" [4] şi că îi sînt specifice bogăţia sinonimică, predilecţia pentru cuvinte polisemantice şi pentru

---

* Obiectivul pedagogic descrie un rezultat aşteptat.

[2] Vezi şi L. Faifer, A. Hazgan, I. D. Lăudat, C. Parfene. *Metodica predării limbii şi literaturii române în şcoala generală şi liceu*, Bucureşti, 1973, p. 177.

** Aceasta se poate realiza chiar în primele 2—3 ore de limba şi literatura română prin lucrări de control constînd în dictări, elaborarea unor mici compuneri diverse şi discuţii sau înregistrări pe bandă de magnetofon.

*** Toate activităţile pe care le discutăm se vor desfăşura numai în clasă, sub forma unor exerciţii şi nu a unor lecţii teoretice, de indicaţii şi recomandări.

[3] Vezi şi E. Barbocică, L. Onu, M. Teodorescu, *Introducere în filologia română. Orientări în tehnica cercetării ştiinţifice*, Bucureşti, 1972, p. 42.

[4] I. Coteanu, *Româna literară şi problemele ei principale*, Bucureşti, 1961, p. 56

sensurile figurate, ca și tendința de păstrare a cuvintelor vechi[5]. La rîndul său, stilul științific, apelînd la raționamente, solicită rațiunea cititorilor, iar nu sensibilitatea sau imaginația, dispune de terminologii specifice, evită cuvintele polisemantice și sensurile figurate, iar sinonimia este foarte redusă. Stilul administrativ folosește diverse formule tipizate, iar cel publicistic, reprezentînd un intermediar între stilul beletristic și cel științific, posedă un mare număr de cuvinte.

Stăpînirea limbii, cunoașterea disponibilităților ei se obțin numai prin *exerciții.* O metodă deosebită este aceea a elaborării unor compuneri în diferite stiluri, ca și a trecerii unor lucrări dintr-un stil într-altul[6]. Să ne gîndim, de exemplu, la momentul primei aselenizări surprinse în stilurile științific, publicistic și beletristic, la transcrierea în proză a poeziei *Mama* de George Coșbuc sau la transpunerea unui reportaj oarecare în stilurile beletristic și științific.

O dată înțelese aceste elemente, se pot organiza exerciții referitoare la concordanța dintre stil și conținut. Realizarea acestui deziderat este condiționată de cultura elevilor, de vocabularul pe care îl posedă și de deprinderile de utilizare a acestuia în conformitate cu normele limbii române literare.

O cerință imperioasă a actului comunicării este aceea a adaptării mesajelor în funcție de partener și de împrejurare, adică a selectării variantelor lingvistice care pot realiza intenția vorbitorului într-o situație dată. Asemenea opțiune presupune capacitatea aprecierii contextului situațional.

Elevii trebuie deprinși să folosească un anumit stil într-o scrisoare de felicitare și altul într-una de condoleanțe. Un memoriu de activitate sau o cerere vor fi redactate într-un stil neutru, spre deosebire de o analiză literară sau de un discurs care presupun participarea afectivă a autorului. Și în acest caz este absolut necesar să se pornească de la analiza și comentarea unor exemple cu valoare de model. Prezentînd alăturat două scrisori ale lui Mihai Eminescu, una adresată Veronicăi Micle și alta lui Titu Maiorescu, de pildă, vor fi reținute elementele stilistice definitorii fiecărei scrisori, elemente impuse de chiar conținutul acestora.

Nu lipsită de importanță este legătura dintre titlul și conținutul unei lucrări, astfel încît să se realizeze, pe de o parte, înțelegerea clară, exactă, a cerințelor formulate prin titlu, iar pe de altă parte, rezolvarea acestora în cuprinsul compunerii. Subiecte ca : *Liviu Rebreanu în contextul literaturii române și universale ; „Desculț" și problemele romanului nostru contemporan ; Garabet Ibrăileanu — „Creație și analiză" — aspecte cu privire la roman și personaje* sînt nerecomandabile și chiar dăunătoare prin implicațiile de ordin educativ. Neavînd nici cunoștințele și nici capacitatea de sinteză cerute de primele două, neputînd să-l înțeleagă exact pe al treilea, elevii fie că le vor trata superficial (preluînd pasaje întregi din notițe, din manuale sau din diferite scrieri de critică și istorie literară), fie că se vor subaprecia, formîndu-și o părere eronată despre posibilitățile lor.

Nu trebuie să uităm că o compunere trebuie să evidențieze și existența unor deprinderi de organizare și de sistematizare a unei anumite informații, riguros argumentate și exprimate într-o limbă bogată, corectă și nuanțată. Știind că mărimea unui text este condiționată de cantitatea de informație pe care o cuprinde, vor fi reactualizate abilitățile de culegere și organizare a materialului faptic într-un plan — simplu sau dezvoltat — ca premisă a redactării oricărei compoziții. Cu acest prilej vor fi urmărite echilibrul necesar între cele trei mari părți ale unei lucrări, precum și legătura dintre ele. Introducerea anticipează cuprinsul, iar acesta dezvoltă unele idei enunțate în prima parte și pregătește încheierea.

Organizarea ideilor într-o structură anumită — cerută de informația transmisă — argumentarea acestora și materialul lexical întrebuințat sînt expresia personalității autorului, a disponibilităților sale intelectuale, a culturii și talentului său. Cu toate că nu există doar o singură posibilitate de asamblare într-un tot a părților componente, o compunere cu destinație specială nu se poate caracteriza prin originalitate. Aici coeficientul subiectiv este redus sau lipsește, în

---

[5] Constant Maneca, *Considerații asupra stilurilor limbii române literare în lumina frecvenței cuvintelor*, în „Limba română", XV, nr. 4, 1966, p. 358—359.

[6] Vezi și Jerome S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, București, 1970, p. 130.

vreme ce în compunerile libere sau în cele după texte literare este foarte ridicat. Argumentarea trebuie să fie logică şi clară — exemple valoroase în această privinţă fiind scrierile lui Titu Maiorescu, Eugen Lovinescu, Tudor Vianu etc. — să susţină eşafodajul ideilor şi să permită degajarea concluziilor.

Deşi, încă din ciclul gimnazial, se exersează etapele şi cerinţele unei compuneri, de-abia acum, în perioada dezvoltării intelectuale complexe, elevii le pot rezolva corespunzător, deoarece au ajuns la un mod nou de a raţiona „care nu se mai referă exclusiv la obiecte sau la realităţi directe reprezentabile, ci la „ipoteze", adică la propoziţii din care pot fi trase consecinţele necesare fără ca subiectul să se pronunţe asupra veridicităţii sau falsităţii lor înainte de a examina rezultatul acestor implicaţii" [7].

Paralel cu însuşirea „artei de a scrie", elevii vor aplica cele învăţate, elaborînd diferite tipuri de compunere [8]. În prima treaptă a învăţămîntului liceal pot fi avute în vedere compunerile cu destinaţie specială, după texte literare şi libere.

Planificarea va cuprinde toate tipurile de compunere, numărul de ore afectat fiecăruia variind în raport cu cunoştinţele, priceperile şi deprinderile constatate la diferite colective de elevi şi cu gradul de dificultate al compunerilor.

În funcţie de rolul imaginaţiei, compunerile cu destinaţie specială se împart în compuneri în care imaginaţia este complet exclusă — cererea, procesul-verbal, memoriul de activitate, darea de seamă — şi altele în care imaginaţia are un rol preponderent — biletul, telegrama, scrisoarea.

În procesul asimilării tehnicilor de redactare a compunerilor din prima grupă, caracterizată prin respectarea riguroasă a unor norme, accentul va cădea pe exersarea structurilor specifice. În schimb, pregătind a doua grupă de compuneri cu destinaţie specială *, se va urmări — pe lîngă respectarea unor detalii, oarecum tehnice — realizarea concordanţei dintre conţinut şi stil.

Trecînd la compunerile după texte — rezumatul, caracterizarea personajelor, analiza literară, sinteza, recenzia, disertaţia — sugerăm redescoperirea rezumatului în prima treaptă a învăţămîntului liceal, ca exerciţiu menit să disciplineze gîndirea şi exprimarea, cărora le impune concentrare şi rigoare. După ce, ca activitate preliminară, s-a alcătuit rezumatul unui text, utilizîndu-se fraze ale autorului, se poate cere reproducerea unor pasaje fără a se mai întrebuinţa vreun cuvînt din text. Foarte interesante sînt temele în care elevii sînt solicitaţi să facă rezumatul unor lucrări narative sau dramatice în trei feluri — neutru, în apărarea unui personaj sau împotriva acestuia.

În ceea ce priveşte analiza literară, credem că trebuie combătută tendinţa unor elevi de a utiliza multe citate din scrierile criticilor şi istoricilor literari — consacraţi sau nu — deoarece finalitatea studierii literaturii române în liceu este aceea a dezvoltării personalităţii elevilor, a puterii lor de înţelegere, a gîndirii lor, prin cunoaşterea nemijlocită a textului literar. Din această perspectivă, este mult mai valoroasă o scurtă compunere în care elevul exprimă un mod propriu de a recepta textul literar, decît o lucrare de mari dimensiuni în care singura contribuţie a autorului s-a materializat în copierea unui număr cît mai mare de extrase despre scrierea în cauză.

Discutarea compunerilor este o activitate neglijată sau tratată superficial, dar care, minuţios organizată, concură la realizarea obiectivelor propuse, contribuind la elucidarea diferitelor probleme — începînd cu grafia, aşezarea în pagină, alineatul şi sfîrşitul, cu calitatea exprimării, atît sub raportul corectitudinii, cît şi sub acela al bogăţiei vocabularului.

---

[7] Jean Piaget, *Psihologie şi pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învăţămîntului*, Bucureşti, 1972, p. 32.

[8] Vezi: Clara Georgeta Chiosa, *Op. cit.* p. 140—147; Cecilia Caroni, Vera Frimu-Popovici, *Metode şi procedee pentru creşterea eficienţei lecţiilor de compunere liberă în şcoala generală*, Bucureşti, 1968, p. 7—8; L. Faifer, A. Hazgan, I. D. Lăudat, C. Parfene, *Op. cit.*, p. 178—179.

* În această grupă, un loc important îl ocupă, prin complexitate şi varietate, *Scrisoarea*, care poate fi amicală, de recomandare, de mulţumire, de felicitare, de condoleanţe, de dragoste etc. Exersînd redactarea tuturor acestora, se creează şi premisele capacităţii de a disocia — în raport cu fiecare tip de scrisoare — finalitatea artistică şi cea documentară.

MODERNIZAREA PREDĂRII TEHNICILOR DE CALCUL LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Înv. GHEORGHE APOSTOLESCU
Școala generală Golești Blidari — jud. Vîlcea

Ideal pentru orice tehnică de calcul este ca mulțimea și operațiile cu numere să fie integrate într-o structură. Predarea pe structuri impune o mai bună legătură între operații, deoarece reversibilitatea operațiilor se construiește în mod activ în procesul de comparare, înseriere etc.

Ținînd seama de aceste premise, apare în mod evident faptul că tendințele relativ noi ale învățării matematicii la clasele mici sînt subordonate față de două principale cerințe : 1) logicizării învățării matematicii, prin adaptarea matematicii școlare conținutului matematicii actuale, bazate pe structuri ; 2) dezvoltării gîndirii elevului, stimulînd activitatea lui independentă.

Pentru a acționa asupra structurilor psihice ale copiilor din clasele I—IV, accelerînd modul lor de constituire și dezvoltare, trebuie ca însăși activitățile matematice concepute la aceste clase să fie organizate în acest scop. Nu putem concepe activitatea matematică la clasele I—IV izolată de matematica predată la celelalte clase. Principiul predării în perspectivă a matematicii impune ca să folosim pe toate treptele învățămîntului un limbaj și o terminologie unitară, pe baza modernizării conținutului activităților matematice la aceste clase și a metodelor de predare.

În matematica modernă un loc deosebit îl ocupă noțiunea de mulțime. Studierea mulțimilor include algebra mulțimilor, adică formarea unei noi mulțimi, pornind de la anumite mulțimi date. Studiul operațiilor cu mulțimi stă la baza operațiilor cu numere naturale, deoarece numărul natural este o proprietate a mulțimilor care au același număr de elemente. Este necesar ca încă de la primul contact al copiilor cu matematica să se introducă operații cu mulțimi de obiecte, ca fundament pentru înțelegerea operațiilor cu numere.

Drumul ascendent pentru dobîndirea de către elevi a noțiunii de număr se pregătește de la primul contact al copiilor cu matematica, introducînd o serie de jocuri cu materiale special elaborate (blocurile Deneș, regletele Cuisinaire ș.a.).

Pentru a determina structura unei mulțimi, se dă o relație în care se găsesc elementele mulțimii. Se cunosc în lume o serie de materiale elaborate în scopul descoperirii de către copil a relațiilor între elementele unei mulțimi. Punctul de plecare în determinarea structurilor îl constituie relațiile. Cele mai importante tipuri de relații sînt relațiile de echivalență și relațiile de ordine.

Cunoașterea acestor relații într-o formă elementară și intuitivă de către elevii claselor I—IV dobîndește o importanță covîrșitoare pentru însușirea de către elevi a tehnicilor de calcul. Un exemplu particular de relații de echivalență este relația de egalitate, care se bucură de următoarele proprietăți : a) *reflexivă* ($a = a$) ; b) *simetrică* (dacă $a = b$, atunci $b = a$) ; c) *tranzitivă* (dacă $a = b$ și $b = c$, atunci $a = c$).

Cunoașterea simetriei relației de egalitate dobîndește o însemnătate fundamentală în asimilarea tehnicilor de calcul. De aceea, este necesar ca încă de la

începutul operațiilor cu numere, tehnica în scris a operațiilor să ofere posibilitatea cunoașterii de către elevi a simetriei relației de egalitate :

$10 + 5 = 15$; $15 = 10 + 5$;
$18 = 16 + 2$; $16 + 2 = 18$; $20 + 6 = 26$; $26 = 20 + 6$

Simetria relației de egalitate poate fi aplicată în dezvoltarea tehnicilor scrise a operațiilor cu numere.

Exemplul 1. Am explicat copiilor adunarea unui număr format din două cifre, cu un număr format dintr-o singură cifră în modul următor :

$16 + 2 =$ Am scris :

$16 + 2 = (10 + 6) + 2 =$ simetria relației de egalitate ;

$= 10 + (6 + 2) =$ asociativitate ;

$= 10 + 8 = 18$

Exemplul 2. Am explicat elevilor înmulțirea unui număr de o cifră cu un număr format din zeci, în felul următor : $5 \cdot 30$

Am scris : $5 \times 30 = 5\ (3 \cdot 10)$ simetria relației de egalitate ;

$= (5 \cdot 3) \cdot 10$ asociativitate,

$= 15 \cdot 10$

În afara relației de egalitate, un loc deosebit îl ocupă studiul relației de ordine. Studiul relațiilor de ordine (relația mai mare „>" și relația mai mic „<") este necesară nu numai pentru cunoașterea proprietăților inegalităților numerice, dar și pentru înțelegerea tehnicilor de calcul la înmulțire. Cînd se cere să se afle multiplii consecutivi între care se află cuprins un număr dat. Exemplu : Am aflat între ce multipli ai numărului 5 se află cuprins numărul 17.

Am scris :

$$2 \cdot 5 < 17$$
$$3 \cdot 5 < 17$$
$$3 \cdot 6 > 17$$

Prin urmare,

$$3 \cdot 5 < 17 < 3 \cdot 6$$
$$15 < 17 < 18$$

Numărul 17 se află cuprins între numerele 15 și 18, care sînt multipli consecutivi ai numărului 5.

În afară de aceasta, relațiile constituie elementul determinant al structurilor. Tipurile principale de structuri sînt : structurile algebrice, structurile topologice și structurile de ordine. În afara acestor structuri stau structuri mai complexe, care îmbină una sau mai multe legi de compoziție. Predarea pe structuri asigură o viziune unitară a matematicii, deoarece proprietățile operațiilor care definesc structura de grup în mulțimea numerelor întregi rămîn valabile și în cazul numerelor raționale (fracțiilor) și mai ales în cazul mulțimii numerelor reale, asigurînd continuitatea predării matematicii pe toate treptele învățămîntului și stabilind conexiuni mai strînse între predarea aritmeticii și algebrei.

Din practica predării și din asistențele efectuate la clasele V—VIII, am constatat că elevii întîmpină dificultăți în însușirea tehnicilor de calcul algebric, tocmai datorită faptului că există o compartimentare foarte exagerată a acestor discipline în școală. Dacă matematica în clasele I—IV s-ar preda într-o viziune uni-

tară, atunci s-ar putea asigura o colaborare mai fructuoasă între învățător și profesor, în scopul realizării unor obiective comune. Elevii din clasele V—VIII, la fel ca și elevii din clasele I—IV, au tendința de a-și însuși mecanic regulile de calcul algebric. Dificultatea constă în faptul că nu se pune accent pe esența logic-deductivă comună a acestor tehnici de calcul (aritmetic și algebric). Pentru a explica elevilor înmulțirea a două monoame, se pot preda într-o formă generalizată proprietățile operațiilor cu numere pe care elevii și le-au însușit în clasele I—IV, într-un sistem nou de predare.

Exemplu :

$$(3\ a^3b^3)\cdot(5\ a^3b) = (3\cdot 5)\ (a^2a^3)\ (b^3b) = 15\ a^5b^4$$

Aceste tehnici vor fi ușor înțelese de elevi, întrucît cunosc proprietatea de asociativitate din clasele I—IV. Pentru înțelegerea proprietăților operațiilor de înmulțire, care sînt esențiale pentru însușirea conștientă de către elevi a diverselor tehnici de calcul, este necesar să se pună un mai mare accent pe conceptele moderne de „mulțime", „produs cartezian de mulțimi", „operații cu mulțimi" etc., care pot fi cunoscute de către elevi într-o formă intuitivă și elementară — prin joc sau cu ajutorul unui material didactic (fișe figurine, materiale grafice, planșe etc.). Pentru aceasta este necesar ca învățătorul să posede cunoștințele matematice de bază și să găsească modalități specifice de a concepe o serie de jocuri și activități care să reflecte într-o formă intuitivă aceste relații.

Una din noțiunile fundamentale în matematică este noțiunea de produs cartezian. Se numește produsul cartezian a două mulțimi A și B, mulțimea notată A B, care este formată din toate perechile de elemente (a b) cu proprietatea a $\in$ A ; b $\in$ B.

Se dau mulțimile $A = \{1, 2, 3\}$ și $B = \{a ; b\}$

atunci $A\ B = \{(1 ; a) ; (1 ; b) ; (2 ; a) ; (2 ; b) ; (3 ; a) ; (3 ; b)\}$

Ideea de pereche am introdus-o la copiii din clasa a II-a, pornind de la un joc sau de la o istorioară-problemă.

Exemplu: Pentru a vopsi două mașini („Dacia" și „Skoda") am ales trei culori : roșu, negru și albastru. Cîte posibilități de vopsire există (în cîte moduri se pot combina mașinile cu aceste culori) ?

Pentru a rezolva mai ușor această problemă, am cerut elevilor să raporteze elementele celor două mulțimi (mulțimea mașinilor și mulțimea culorilor) într-un tablou, în care pe linie sînt trecute elementele primei mulțimi, iar pe coloană sînt elementele celei de-a doua mulțimi. Elevii au înțeles că numărul perechilor care s-au format, considerînd elementele celor două mulțimi, depinde de numărul elementelor fiecărei mulțimi și este egal cu produsul lor.

Mașina	Culori			
	Roșu	Negru	Albastru	
Dacia				$3\times2=6$ $6=3\cdot2$
Skoda				$2\times3=6$ $6=2\cdot3$
1	1	1	1	$2\cdot3=3\cdot2$

Pentru a explica elevilor asociativitatea factorilor la înmulțire, am procedat în mod inductiv, pornind de la exemple cu date numerice particulare și am dat ca temă elevilor să calculeze produsul a 3 numere în două feluri. S-a calculat mai

întîi produsul primilor doi factori cu al treilea sau primul factor cu produsul celorlalți doi :

$$4 \cdot 5 \cdot 6 = (4 \cdot 5) \cdot 6 = 20 \cdot 6 = 120 \qquad 4 \cdot 5 \cdot 6 = 4 \cdot (5 \cdot 6) = 4 \cdot 30 = 120$$

Prin urmare, $(4 \cdot 5) \cdot 6 = 4 \cdot (5 \cdot 6) = 120$

Proprietatea descoperită de elevi în mod inductiv a fost generalizată cu ajutorul literelor :

$$a \cdot (b \cdot c) = (a \cdot b) \cdot c$$

O importanță deosebită dobîndește cunoașterea legăturii între cele două operații fundamentale : înmulțirea și adunarea. Pentru a explica distribuitivitatea înmulțirii față de adunare, proprietate care poate fi exprimată cu ajutorul literelor prin relația $a(b+c)=ab+ac$, am procedat în felul următor : am dat elevilor o problemă și am cerut să se rezolve în două moduri :

Exemplul 1. Un pionier a cumpărat în prima săptămînă 3 creioane colorate și în a doua săptămînă 5 creioane colorate de același fel. Să se afle cîți lei a cheltuit pe creioane, dacă un creion a costat 4 lei.

Metoda I

Cîți lei a cheltuit în prima săptămînă ?

$4 \cdot 3 = 12$ lei

Cîți lei a cheltuit în a 2-a săptămînă ?

$4 \cdot 5 = 20$ lei

Cîți lei a cheltuit în cele 2 săptămîni ?

$4 \cdot 3 + 4 \cdot 5 = 12 + 20 = 32$ lei

Metoda a II-a

Cîte creioane a cumpărat în cele 2 săptămîni ?

$3 + 5 = 8$ creioane

Cîți lei a cheltuit în 2 săptămîni ?

$4 (3 + 5) = 4 \cdot 8 = 32$ lei

Prin compararea celor două rezultate, se deduce relația :

$$4 (3 + 5) = 4 \cdot 3 + 4 \cdot 5 = 32 \text{ lei}$$

Am scris relația :

$$a (b + c) = ab + ac$$

S-a ajuns astfel la formularea următoarei reguli :

Pentru a înmulți un număr cu o sumă, se înmulțește numărul cu fiecare termen al sumei și se adună rezultatele astfel obținute.

Pornind de la exemple asemănătoare (probleme luate din realitatea înconjurătoare), elevii au putut descoperi și alte legături între diverse operații cu numere:

1. $a (b + c + d) = ab + ac + ad$
2. $a (b - c) = ab - ac$
3. $a (b - c + d) = ab - ac + ad$
4. $(a \cdot b) : c = (a : c) b = (b : c) a$
5. $a : (bc) = (a : b) : c$
6. $(a : b) c = (ac) : b$
7. $(a + b) : c = a : c + b : c$
8. $(a + b - c) : d = a : d + b : d - c : d$

Prima relație de egalitate arată că înmulțirea e distributivă față de adunare. Cea de-a doua relație de egalitate arată că înmulțirea este distributivă față de diferență. Relațiile a treia și a patra de egalitate arată că pentru a împărți un produs de doi sau mai mulți factori la un număr, se împarte unul din factori la acest număr și rezultatul se înmulțește cu produsul celorlalți factori. Relația a

cincea ne arată că pentru a împărți un număr la produsul a două numere, se împarte numărul la primul factor și rezultatul obținut se împarte la al doilea factor. Relația a șasea de egalitate ne arată că pentru a înmulți cîtul a două numere cu alt număr, se înmulțește deîmpărțitul cu numărul și rezultatul se împarte la împărțitor. Relația a șaptea și a opta arată că adunarea (respectiv scăderea) este distributivă față de împărțire.

Consolidarea acestor reguli de calcul s-a făcut prin numeroase exerciții și probleme, cu date luate din viața clasei etc.

Exemplul 1. Să se verifice egalitatea :

$$(a + b + c) : d = a : d + b : d + c : d,$$

dacă $a = 24 ; b = 12 ; c = 18 ; d = 6$

Vom scrie $(24 + 12 + 18) : 6 = 24 : 6 + 12 : 6 + 18 : 6$

$$54 : 6 = 4 + 2 + 3 ; 9 = 9$$

Exemplul 2. Să se verifice egalitatea :

$$(a \cdot b) : c = (a : c)\, b \cdot$$

dacă $a = 10 ; b = 15 ; c = 5$

Vom scrie : $(10 \cdot 15) : 5 = (10 : 5) \cdot 15$

$$150 : 5 = 2 \times 15$$

$$30 = 30$$

Proprietățile operațiilor au putut fi mai ușor reținute de către elevi cînd s-au folosit anumite grafice, care să ilustreze principiile de calcul. Ele permit formularea într-o formă generală a acestor proprietăți și aplicarea lor la diferite situații-problemă.

Pentru a ilustra geometric distributivitatea adunării față de împărțire, am folosit o problemă căreia i s-a cerut o rezolvare grafică :

„Un lot are forma unui dreptunghi și e compus din trei parcele : a ; b ; c (Figura 1). Se împarte acest lot în două părți egale și pe porțiunea egală cu jumătate se cultivă grîu. Dacă se cunoaște aria fiecărei parcele, să se afle ce suprafață a fost cultivată cu grîu".

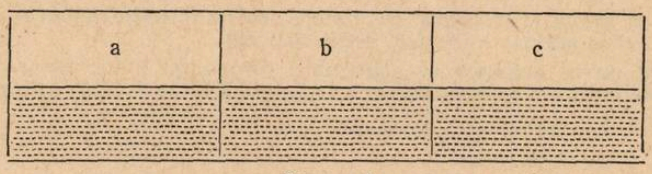


Figura 1

Suprafața cultivată cu grîu este :

$$(a + b + c) : 2$$

Din figura de mai sus se deduce că această suprafață reprezintă aria porțiunii hașurate și este egală cu

$$a : 2 + b : 2 + c : 2$$

Prin urmare, avem relația de egalitate :

$$(a + b + c) : 2 = a : 2 + b : 2 + c : 2$$

Distributivitatea operației de înmulțire față de adunare poate fi ușor ilustrată prin următoarea problemă : Un loc în formă de dreptunghi, care are lățimea de 40 m, se compune din două parcele avînd aceeași lățime ca și lățimea locului, iar lungimea locului de 30 m și 50 m (Figura 2). Să se afle aria locului.

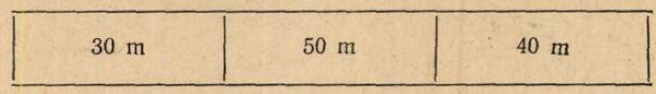


Figura 2

Pentru rezolvarea acestei probleme se aplică două metode :

Metoda I	Metoda a II-a
Suprafața primei parcele :	Lungimea locului :
$40 \cdot 30 = 1\,200\ m^2$	$30 + 50 = 80$ m
Suprafața celei de-a doua parcele :	Aria lotului :
$40 \cdot 50 = 2\,000\ m^2$	$40\ (30 + 50) = 40 \cdot 80 = \underline{3\,200\ m^2}$

Aria totală :

$$1\,200 + 2\,000 = \underline{3\,200\ m^2}$$

Prin urmare,

$$40 \cdot 30 + 40 \cdot 50 = 40\ (30 + 50)$$

Pe baza legăturii între cele două operații fundamentale, adunarea și scăderea, am explicat elevilor că înmulțirea unui număr natural cu numărul natural 0 (zero) este numărul natural 0 (zero).

Exemplu :

$$3\ (4 - 4) = 3 \cdot 4 - 3 \cdot 4$$
$$= 12 \quad - 12 = 0$$

Prin urmare,

$$3 \cdot = 0$$

În general, $a\ (b - b) = ab - ab = 0$; $a \cdot 0 = 0$

În acest exemplu s-a aplicat distributivitatea înmulțirii față de scădere.

Cele cîteva exemple studiate ne arată că explicarea diferitelor tehnici de calcul și a procedeelor generale nu este posibilă decît prin cunoașterea de către elevi a unor proprietăți de bază ale operațiilor. Pentru ca predarea matematicii să se facă eficient și pentru ca elevii să posede cunoștințe și deprinderi temeinice nu este suficient numai să se explice elevilor sau să se motiveze cîteva din regulile de calcul. Este necesar ca învățătorul să organizeze bine procesul predării, astfel încît pe toate treptele învățămîntului primar să fie aplicate în mod consecvent proprietățile operațiilor cu numere. Sînt cazuri în care deși învățătorul posedă cunoștințele matematice, totuși, elevii nu asimilează cunoștințe temeinice. Aceasta se datorește inconsecvenței cu care el explică procedeele logice în predare.

Cerințele unei bune organizări a muncii trebuie să-și găsească aplicarea totală în procedeele cu care învățătorul urmărește în mod activ și integral procedeele logice de predare în întreg învățămîntul primar.

DEZBATERI

REZULTATELE CONCRETE ÎN MUNCA CU ELEVII — CONDIȚIE ESENȚIALĂ A PROMOVĂRII EXAMENELOR DE GRAD

Prof. VASILE COȚOFREI
directorul Școlii generale Dumbrăvița, județul Botoșani

Am dori să începem prin a ne exprima totala adeziune față de materialele publicate de „Revista de pedagogie", începînd cu nr. 12/1975 și continuînd cu nr. 1, 2, 3, 4/1976, privind actualul sistem de perfecționare a cadrelor didactice și amendamentele care se impun, mai ales pentru caracterul realist al problemelor prezentate, dovadă că autorii cunosc perfect situația din școlile noastre. Întărind ideea lipsei de interes a unor cadre didactice în ceea ce privește perfecționarea lor, trebuie să recunoaștem că la umbra unor calificative primite la absolvirea facultății sau a examenelor de grad, nu-și justifică aprecierea primită atunci, prin rezultatele obținute în munca cu elevii. Nu putem contesta și trebuie să subliniem și acum că cea mai mare parte a cadrelor didactice este animată de dorința de a se prezenta în fața elevilor, în fața sarcinilor mereu crescînde ale învățămîntului contemporan, în cele mai bune condiții, făcînd totul pentru ridicarea pregătirii lor de specialitate și a măiestriei pedagogice. Dar, atîta timp cît mai există situații în care perfecționarea este o problemă facultativă, înțelegem îngrijorarea celor care susțin că „interesul pentru perfecționarea multor cadre didactice este în scădere" [1].

După părerea noastră, acest interes în scădere sau interes superficial este determinat și de faptul că, în forma sa actuală, *examenul de grad al cadrelor didactice nu reușește să devină stimulativ în toate cazurile,* ba mai mult, *nu este suficient de convingător pentru examinatori în ceea ce privește aptitudinile, dăruirea, vocația, pasiunea și mai ales rezultatele concrete de la catedră ale candidatului.* Este adevărat că acestea fac obiectul inspecției speciale care precede examenul de grad dar, dacă avem în vedere graba și superficialitatea (motivate „obiectiv", uneori) cu care se fac multe din aceste inspecții, ne putem imagina de ce mai avem „posesori de diplome de la diferite cursuri de reciclare, neonorate prin munca de instrucție și educație" [2]. Dacă avem în vedere și faptul că cel ce se prezintă la examen este convins că reușita lui este în funcție de volumul de cunoștințe ce-l poate asimila din programa pentru examen, de ceea ce conține ca subiect „biletelul" de pe masa examinatorului, și nu este în nici un caz condiționată și de rezultatele inspecției de specialitate, considerăm că ne-am apropiat

[1] Vezi articolul semnat de Emil Bâldescu, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1976.

de motivul pentru care mai sînt unii care „fac cîte ceva în ajun de examene, se prezintă la ele fără jenă, şi spre surprinderea multora, le trec cu bine..." [3]. În asemenea situaţii, se naşte întrebarea : este inspecţia specială edificatoare pentru nivelul de pregătire metodică a candidatului ? Fără îndoială că această inspecţie îşi pierde din importanţă şi rămîne doar simplu scop pentru întocmirea unui proces-verbal, fără care dosarul nu este primit.

Credem că luarea în consideraţie a rezultatelor obţinute cu elevii la obiectul de specialitate, în munca educativă şi extraşcolară, ar spori interesul pentru finalizarea muncii candidatului, aşa cum este firesc, în ridicarea nivelului de pregătire a claselor de elevi. Pentru aceasta, după opinia noastră, examenul de definitivat ar trebui organizat la nivelul fiecărui judeţ, în faţa unor comisii competente şi chiar la locul de muncă al candidatului. Numai acolo, candidatul îşi poate arăta aplicaţia faţă de obiectul predat, vocaţia pentru misiunea de educator. *Accentul examenului pentru definitivare în învăţămînt să cadă pe rezultatele obţinute de candidat în munca cu elevii,* în care sens comisia să verifice documente şcolare, să testeze cunoştinţele elevilor, să poarte discuţii cu candidatul pe marginea pregătirii de specialitate, în baza unei programe dinainte comunicate în presa pedagogică. *Candidatul care urmează a-şi susţine examenul de definitivare să fie obligat să lucreze cel puţin ultimii trei ani (propunem ca stagiatura să fie de 5 ani) la aceeaşi şcoală, la aceleaşi clase de elevi.* Numai în felul acesta piesele aflate la dosarul candidatului înscris pentru examenul de definitivat vor corespunde realităţii. Se vor evita şi situaţiile cînd cadre cu rezultate bune în munca cu elevii, respectaţi şi apreciaţi de colectiv, se reîntorc de la examene descurajaţi, fiind neadmişi. Aceasta, spre satisfacţia celor care „fac ceva în ajun de examene". Ca orice examen, şi examenul cadrelor didactice trebuie să aibă în vedere perspectiva activităţii ulterioare. Şi cine poate aprecia mai bine dacă un candidat sau altul poate fi definitivat în învăţămînt, decît organele judeţene de învăţămînt, directorii de şcoli, organele locale de partid ? S-ar putea motiva că timpul ar fi un inconvenient. Dar în situaţia propusă, inspecţia şi prezentarea la examen (care ar fi de fapt activitatea obişnuită cotidiană) nu ar mai trebui anunţate din timp, nemaifiind nevoie de „pregătirea terenului" (înţelegînd prin aceasta măsuri de ordin organizatoric : controlul cîtorva caiete, confecţionarea materialului didactic, curăţenie în clase, ţinuta vestimentară etc.), candidatul ştiind că dacă elevii ştiu carte poate fi sigur de succes. La nivelul Institutului de perfecţionare, dat fiind numărul mare de candidaţi prezentaţi, oricîtă bunăvoinţă ar avea comisia, nu poate „cîntări" exact nivelul de cunoştinţe al candidatului şi, de cele mai multe ori, reuşita sau nereuşita se opreşte la lucrarea scrisă, care se corectează destul de greu la un număr aşa de mare de candidaţi. În felul acesta, credem că s-ar descongestiona şi „aerisi" şi examenele de definitivare, organizate la filialele Institutului de perfecţionare, examene care durează doar 5—6 zile la un număr aşa mare de candidaţi.

În privinţa competenţei comisiilor propuse pe plan judeţean, nu ne îndoim că fiecare judeţ are cadre care merită această cinste. Comisiile ar putea fi întărite şi cu reprezentanţi ai Institutului de perfecţionare. Examenele de gradul II şi I ar urma să se dea la filialele Institutului de perfecţionare, cu menţiunea că *inspecţia de specialitate şi respectiv lucrarea candidatului trebuie să poarte avizul Inspectoratului şcolar judeţean, care să ateste preocupări deosebite pentru perfecţionare ale candidatului, aplicate tot în şcoala unde lucrează, evitîndu-se aspectul pur teoretic, fără aplicaţie la locul de muncă, al ideilor susţinute de candidat.*

Cum examenul de grad nu este singura şi cea mai „la zi" formă de perfecţionare a cadrelor didactice, se cunosc situaţii cînd cadre didactice n-au susţinut de-a lungul carierei nici un examen — examenul de definitivare promovîndu-l (graţie unor anumite prevederi „din oficiu"), considerăm că trebuie accentuată pregătirea pe baza studiului individual şi prin alte forme care să oblige pe toţi lucrătorii din învăţămînt la o perfecţionare continuă metodică şi de specialitate. *În acest sens, un rol deosebit îl pot juca casele corpului didactic, atît prin asigurarea bibliografiei necesare, pe specialităţi, cît şi prin asigurarea îndrumării şi*

[2], [3] *Idem.*

controlului prin cadre competente. Se pare că încadrarea cu un personal suplimentar, investit cu aceste atribuții ar putea rezolva și aceste două probleme. Acest personal specializat ar putea forma și comisia pentru examenele de definitivare în învățămînt, sub forma propusă mai sus.

De asemenea, fiind de acord cu ideile exprimate de ceilalți autori, care au discutat despre perfecționare în numerele anterioare ale revistei, considerăm că *facultățile cu profil pedagogic ar trebui să facă mai mult pentru pregătirea pedagogică, pentru inițierea viitorilor profesori. Introducerea unor cursuri pentru studenți privind metodica desfășurării activității de diriginte, privind conducerea activităților pionierești și U.T.C., cursuri organizate în ultimul an de studii, ar trebui să devină realitate, nu deziderat* *.

În asigurarea unui climat de continuă perfecționare a cadrelor didactice din școli, prin studiu individual, prin testări și experimente efectuate în școala unde lucrează, experimente care să nu rămînă doar teorie, ci să se finalizeze prin măsuri concrete pentru îndreptarea situației la învățătură, pentru realizarea în bune condiții a sarcinilor educației comuniste, un rol de prim ordin îl are *directorul de școală. De aceea, considerăm că reciclarea acestora, instruirea cu probleme de conducere științifică a activității, ar trebui să se facă din doi în doi ani, prin filialele Institutului de perfecționare a personalului didactic.*

Situațiile concrete din școli dovedesc că există riscul plafonării în arta conducerii și în pregătirea metodică și de specialitate, chiar în rîndul directorilor de școli. Preocupați de probleme și sarcini mărunte (mai ales de ordin administrativ), mulți directori uită că sarcina lor principală este cea de control și îndrumare a activității cadrelor didactice și a elevilor. Alteori, avalanșa de sarcini din afara școlii constituie o barieră în asigurarea timpului atît de necesar studiului individual. Directorul de școală nu trebuie să fie un funcționar preocupat de hîrtii, de treburi administrative și funcționărești, ci un om interesat de problemele de conținut ale procesului instructiv-educativ, capabil și obligat să ofere un control ritmic, susținut și diferențiat, dar mai ales un om capabil de îndrumare competentă.

Unul din neajunsurile mari întîlnite în munca cadrelor didactice este neglijarea fără motiv a cercetării, a cauzelor insuccesului școlar sau ale unor atitudini negative ale elevilor, pornind de la cunoașterea particularităților de vîrstă și individuale. Activitatea dirigintelui, a celorlalți educatori, măsurile stabilite se bazează prea puțin pe cunoștințele de pedagogie, psihologie și medicină, pe care trebuie să le aibă orice educator, motiv pentru care deseori se fac greșeli în luarea unor decizii. Dovadă este și faptul că fișa psihopedagogică care trebuie să fie instrumentul de bază cu care operează dirigintele și învățătorul, nu este folosită sau nu este întocmită în baza cercetării atente a elevului, de-a lungul unei anumite perioade. De aceea, *propunem ca în toate formele de perfecționare, un accent deosebit să se pună pe cunoașterea de către toate cadrele a noțiunilor de psihologie, pedagogie, medicină școlară.*

În concluzie, opinăm pentru întărirea caracterului aplicativ al examenelor de grad, pentru punerea accentului, în promovarea lor, pe rezultatele obținute de candidat în munca cu elevii, și nu pe baza unor examene pur teoretice, pentru atribuirea unor sarcini sporite facultăților în privința pregătirii viitorilor pedagogi, pentru crearea unui climat efervescent de pregătire individuală și permanentă la fiecare unitate școlară. Toate aceste măsuri, cîntărirea interesului prin prisma rezultatelor obținute în munca cu elevii, întărirea stabilității cadrelor la aceleași clase și școli, sînt în concordanță cu legile normelor eticii și echității socialiste și pot deveni surse de stimulare a interesului pentru perfecționare, precum și bariere împotriva rutinei, conservatorismului, superficialității, plafonării.

---

* Și actuala practică pedagogică a studenților este necorespunzătoare și privită de cadrele care coordonează această practică (mă refer la cadrele din școlile unde se efectuează practica) ca un „balast", ca o supraîncărcare, nu ca o sarcină de onoare și de mare responsabilitate. De aceea considerăm că ultimul an de studii ar trebui afectat practicii pedagogice și cursului de inițiere de care aminteam mai sus.

EDUCAREA EDUCATORILOR

Prof. D. D. VOICU
Liceul real-umanist „Fraţii Buzeşti"
Craiova

În intervenţia noastră, vom încerca să emitem unele judecăţi de valoare asupra actualului sistem de perfecţionare, o descriere a cîtorva aspecte, apoi o motivaţie a necesităţii perfecţionării, în mod expres, a cadrelor didactice, făcînd şi cîteva propuneri concrete. S-ar putea ca ele să nu fie în vederile unor colegi, însă subliniem că sînt rodul unei experienţe îndelungate la catedră, şi de cunoscători ai sistemului de perfecţionare exercitat în ultimii douăzeci de ani de diverse instituţii specializate sau nu.

În etapa actuală, perfecţionarea personalului didactic este imperios necesară datorită accentuării mobilităţii sociale, care impune restructurări periodice în structurile şcolare de stat, dar mai ales în pregătirea elevilor.

Se pune întrebarea : răspunde actualul sistem de perfecţionare cerinţelor formulate de către documentele de partid ? Noi, cei de la catedră, simţim binefacerile sale ? Răspunsul este şi da şi nu. Răspunsul acesta echivoc ne conduce la ideea că actualul sistem de perfecţionare a cadrelor didactice este susceptibil de a fi serios îmbunătăţit.

Apreciem că în ceea ce priveşte modul de organizare şi desfăşurare a acestuia, nu depăşim decît cu puţin sistemul de acum zece-unsprezece ani : cursuri scurte în vacanţe, prelegeri cîte 8—10 ore pe zi, străbaterea telegrafică a unei programe, o discuţie finală — acum o lucrare (extemporal, teză de elev), o adeverinţă, un cras formalism ! Reamintim că în anul 1956 la un curs de perfecţionare la Timişoara, am fost obligaţi toţi cursanţii să avem un caiet cu conspecte după o tematică — evident şi o programă — dinainte stabilită. Caietul era obligatoriu pentru a continua în etapa cu frecvenţă. Astăzi mai există ? Nu ! Prelegerile ce se ţin sînt bune, cu „ştiinţa la zi", însă nu şi suficiente. Cîte lecţii practice se ţin la aceste cursuri din vacanţe ?

Ce poate oferi un centru de perfecţionare din moment ce nu dispune decît de cadre bune ? N-are o bază materială la zi (cabinete, laboratoare, bibliotecă etc.). Dar o casă a corpului didactic care are un director ? Are un activ voluntar, dar acesta unde se perfecţionează ? Casa corpului didactic trebuie să fie o instituţie de cultură aşa cum a fost concepută, cu o mare autoritate ştiinţifică.

Educarea educatorilor[1] este într-adevăr o problemă mult mai complexă decît o simplă „reîmprospătare" a cunoştinţelor. Ea trebuie să răspundă „exigenţelor fundamentale de ordin psiho-socio-pedagogic al educaţiei adulţilor". Apreciem că există mult formalism şi mai ales că cei ce perfecţionează pun accentul mai ales pe informaţie, adesea bine cunoscută „elevilor adulţi", şi se pierde din vedere latura educativă a procesului de învăţămînt din şcolile noastre. Prelegeri cu implicaţii interdisciplinare nu se ţin, formularea unor probleme de mare actualitate care să fie aduse în dezbatere nu există, o prospectare a educaţiei după terminarea cursului nu se face. Exemplele ce se dau în aplicaţiile practice sînt cele mai cunoscute şi uşoare. Am dori să ştim — spre exemplu — cum este predat I. Slavici, cînd programa nu prevede decît nuvela „Moara cu noroc", dar Delavrancea cînd nu e prevăzută decît trilogia „Apus de soare". Cînd primesc elevii de liceu noţiuni despre naturalism, sau cum le poţi explica ceea ce zice Călinescu : „...după Delavrancea, Caragiale este scriitorul cel mai zolist". Cum alcătuim compunerile, cele patru tipuri prevăzute de programa şcolară, „în clasă sub supra-

[1] Emil Păun, *Perfecţionarea cadrelor didactice — un tip specific de educaţie*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1976.

vegherea profesorului ?" Sigur, că unele nedumeriri le soluționăm prin discuții în cadrul catedrelor de specialitate, dar a depăși programa școlară, așa cum crede fiecare, este admis ?

Inspectoratele școlare dispun de un aparat de specialitate, dar care nu se ocupă și nici nu s-a ocupat de specialitate în condițiile organizatorice actuale.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, în cuvîntarea ținută la deschiderea anului școlar 1975/1976 de la Craiova, spunea : „Fără îndoială, se impun din partea M.E.Î., din partea inspectoratelor școlare județene o activitate mai susținută — un sprijin mai puternic, un control și un ajutor mai activ în întregul învățămînt, pentru a realiza în cele mai bune condiții sarcinile puse de partid".

Dacă am face o testare a cadrelor didactice și o situație reală a inspecțiilor frontale (cu proces-verbal) făcute în ultimii 5 ani, vom avea surprize foarte neplăcute. Și, mai mult, dacă vom aduna procesele verbale făcute pe specialități — aflăm lucruri nesatisfăcătoare. (Să nu luăm în calcul inspecțiile făcute pentru grad, cînd de fapt este controlat — în fugă un singur cadru didactic dintr-o școală, eventual două).

Apreciem activitatea unor inspectorate școlare [2] care au găsit soluții pentru a face viabilă activitatea cercurilor pedagogice. Materialele de linie pentru grădinițe, pentru elevii din școlile cu program prelungit, sau cele ce privesc instruirea practică etc., toate acestea considerăm că au aceleași merite ca și „sintezele" pe teme de literatură, publicate cu atîta zel în ultima vreme, ca și consfătuirile cadrelor didactice de la început de an etc. E drept însă că „omul sfințește locul", de multe ori o formă bună de perfecționare se aplică prost și invers.

Inspectoratele răspund la o varietate de sarcini (probleme de rețea, sesizări, baza materială, brigăzi mixte, construcții etc.), care sustrag serios sau total inspecția de specialitate de la munca pentru care a fost creată. Atunci se pune problema : cum se informează un cadru didactic ? Răspuns... Cum poate ! Dar cel din mediul rural ? Foarte greu !

Cîte cărți apar lunar ? Cîte ajung la noi ? Cîte se pot cumpăra ? Dar elevii cum citesc ? Cum îi îndrumăm noi ! Îi învățăm să studieze „prin descoperire", dar care este dotarea unei biblioteci școlare care se conduce după niște norme de acum 20 de ani ?

„Școala profesorilor" [3], inserată în „Revista de pedagogie", mi se pare foarte exigentă și — de ce să n-o spunem — realistă. La un moment dat, autorul vorbește despre vocația muncii de profesor, care n-o au mulți din cei ce o profesează și, deci, se impune și selecția după chemare. De acord. Aș sublinia însă faptul că îndrumarea practicii pedagogice a studenților este o muncă voluntară ce se face din conștiință. Seminariile pedagogice s-au născut, se pare, moarte. De fapt, dacă liceul pedagogic are un regim de liceu cu trepte — ne așteptăm la consecințe negative și în pregătirea învățătorilor.

Părerile și inciziile autorului încearcă să disloce rutina, lipsa de receptivitate, complacerea în situații, uneori, deplorabile. După ce am punctat cîteva constatări, vom face și unele propuneri :

1. Perfecționarea educatorilor să fie mai puternic ancorată în realitatea școlară, să răspundă exigențelor școlii actuale. Anual, instituțiile specializate centrale să alcătuiască programe orientative și pentru studiul cadrelor didactice.

Directorul școlii să verifice trimestrial stadiul de parcurgere a programei (Fișe bibliografice, fișe de studiu, caiete, conspecte, prelegeri etc.).

2. Inspectoratele școlare să aibă două compartimente :

a) Administrativ-teritorial ;

b) Specialitatea — perfecționare și îndrumare (sectorul al II-lea), care să fie subordonat inspectorului școlar general și Centrului de perfecționare sau

---

[2] Vezi : Nițu Titus, *Cercurile pedagogice o formă vetustă de perfecționare ?* și Pavel Petroman, *Cercurile pedagogice în impas ?*, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 2/1976.

[1] Emil Bâldescu, *Școala profesorilor*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1976.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

universității (dacă există), iar cel administrativ — adjunctului inspectorului general. Inspecția de specialitate, împreună cu cercetarea și perfecționarea, să alcătuiască — „Sectorul științific de îndrumare și perfecționare".

Să se consacre o zi pe săptămînă și inspectorilor de specialitate pentru instruirea lor la cel mai apropiat centru metodic.

3. *Să se stabilească un număr de jumătăți de norme de cercetare științifică și îndrumare de specialitate.* Acestea să fie acordate celor mai buni profesori care să presteze 8—10 ore la catedră și alte 8—10 ore în munca de coordonare la specialități (sigur după un plan precis de cercetare — sistem al instituțiilor de cercetare).

4. *La fiecare centru de județ să se înființeze un centru de documentare pedagogică, orientare, informare* etc., (aici ar putea să fie și jumătăți de norme de cercetători) cu obligația ca, lunar, să litografieze și să trimită — pe specialități — noutățile științifice și bibliografice, pentru fiecare școală și cadru didactic — pe bază de abonamente. Specialiștii ar putea să fie și unii din consilierii școlari, șefi ai unor laboratoare psihologice (cum e la C.F.R.), bibliotecari școlari etc.

Centrul ar putea să fie și Casa corpului didactic, dar în altă viziune decît cea actuală.

5. *Seminariile pedagogice să devină instituții viabile și să nu li se mai acrediteze statut de instituție moartă.*

6. *Periodic, să se facă selecționări de cadre din învățămîntul liceal pentru a preda la învățămîntul superior.*

7. S-au emis păreri și despre modalitatea actuală de obținere a gradelor didactice. *Ce ar fi dacă un grad didactic ar depinde și de susținerea a 2—3 lucrări la diferite sesiuni științifice și de publicarea unor lucrări sau chiar a unor articole pe diverse teme în ziare, reviste sau alte publicații,* rezultat al unor cercetări științifice întreprinse de cadrele didactice respective ?

Iată cîteva propuneri care ar putea fi luate în calcul și reținute, firește, în contextul altor sugestii făcute de pedagogi, cercetători și oameni de la catedră.

PLEDOARIE PENTRU O CĂSNICIE FERICITĂ *

Adolescența, această perioadă în care se reflectă personalitatea și nevoia de experiență personală, vîrstă a „formării de sine" a tînărului, a fost tratată din cele mai variate unghiuri de vedere — psihologic, pedagogic, sociologic.

Considerînd că adolescentul devine răspunzător de destinul său, căci el trăiește vîrsta care-i pregătește integrarea sa socială în tradițiile politice, morale și culturale ale societății, Valentina Liciu a pus la îndemîna cititorilor o valoroasă lucrare intitulată *Pregătirea pedagogică a adolescenților pentru viața de familie. Cu privire specială asupra educației afectivității și sexualității.*

În cele trei părți ale lucrării (I. *Direcții ale dezvoltării familiale contemporane ;* II. *Afectivitatea. Probleme ale educației sentimentelor ca mijloc de pregătire a adolescenților pentru viața de familie ;* III. *Pregătirea pedagogică a adolescenților pentru o sexualitate normală în viața de familie*) sînt tratate problemele majore pe care educatorii și părinții trebuie să le cunoască pentru a putea dirija și influența pozitiv integrarea socială a tineretului din punctul de vedere al întemeierii propriei familii, al unei căsnicii fericite, pe baza unei adevărate cunoașteri în timp a partenerului, pe baza stimei, a respectului reciproc și a cristalizării sentimentelor.

Condiționînd dezvoltarea familiei de evoluția societății din care face parte adolescentul, autoarea arată că progresul relațiilor familiale trebuie să constituie obiectul unor justificate preocupări din partea statului și a educatorilor, deoarece în măsura în care familia va fi capabilă să ofere un mediu material și spiritual favorabil dezvoltării multilaterale a personalității, în aceeași măsură se va constitui garanția calității superioare a generațiilor de cetățeni pe care îi va pune în serviciul societății. De aceea, familia, în colaborare cu școala, are sarcina de a realiza structura unitară a personalității adolescentului.

Adoptînd tezele materialismului dialectic ca metodologie fundamentală și unică în interpretarea transformărilor survenite în evoluția familiei și în condiționarea acestei evoluții de progresul economic și social, autoarea, pe baza unei bogate documentări, abordează problema sexualității, corelată cu aceea a educării sentimentelor în vederea pregătirii adolescenților pentru întemeierea unei căsnicii. Făcînd o pledoarie sinceră pentru o căsnicie fericită și încurajîndu-le pe tinerele adolescente, arată că : „Maternitatea înfrumusețează femeia

* Valentina Liciu, *Pregătirea pedagogică a adolescenților pentru viața de familie*, E.D.P., București, 1975.

și viața ei ; prin ea femeia dobîndește frumusețe fizică, formele capătă grație, mișcările suplețe privirea strălucire, iar viața spirituală se îmbogățește cu duioșii nebănuite..." și considerînd că parcă n-ar fi spus îndeajuns, adaugă : „Maternitatea nu este numai dragoste, grijă, mîndrie, ea este însuși înțelesul vieții femeii".

Lăsînd la o parte unele lipsuri, ca, de pildă, lipsa unui sondaj-anchetă în rîndul adolescenților și al părinților cu privire la una din cele trei probleme abordate și, bineînțeles, o privire critică a ceea ce fac sau nu fac școala și familia într-o așa de importantă problemă, lucrarea Valentinei Liciu are marele merit că vine să completeze un gol mare în această direcție.

Însoțită de o bibliografie care dovedește o serioasă documentare, autoarea ne-a pus la îndemînă un îndreptar prețios care ne conduce la constatarea lui Saint-Exupéry că : „Iubirea nu înseamnă a te privi ochi în ochi ci a privi împreună în aceeași direcție".

SILVIA DIMA

RĂSPUNS CITITORILOR

Redacției noastre i s-au adresat, în scris, două cadre didactice cu rugămintea de a ne spune părerea în legătură cu modalitățile pe care le propun privind tratarea diferențiată a elevilor (tov. Nicolae TEODORESCU, Școala generală din comuna Luncavița, jud. Tulcea) și verificarea și notarea cunoștințelor (tov. Mihai DRĂGAN, Școala generală nr. 1, Mizil, jud. Prahova), modalități care au [illegible] naștere la discuții controversate în[illegible] legi.

RĂSPUNS TOVARĂȘULUI NICOLAE TEODORESCU

Munca diferențiată cu elevii este o cerință importantă a instrucției școlare în vederea asigurării integrării rapide și creatoare a tinerei generații în viața școlară. Dat fiind importanța acestei probleme este lăudabilă străduința cadrelor didactice de a găsi soluții de realizare a individualizării. S-a început cu organizarea unor activități suplimentare (meditații, activități în cercuri etc.). Astăzi se militează pentru găsirea unor soluții eficiente în cadrul lecției. în munca desfășurată cu întregul colectiv al clasei. Se folosesc astfel : teme diferențiate în spiritul experimentelor desfășurate de pedagogul elvețian Robert Dottrens, munca independentă în grupe omogene sau eterogene de lucru, experimentată de o pleiadă de pedagogi *.

* K. M. Evens, H. Aebli, A. Mayer, etc.

De aceea, tovarășe Teodorescu Nicolae, să fim de acord cu acele cadre didactice care încearcă astfel de soluții noi în clasele primare se poate organiza activitatea independentă a elevilor, organizîndu-i pe aceștia în grupe omogene și cerîndu-le să rezolve teme diferențiate pentru fiecare grup. Se impune însă respectarea unor cerințe. Printre acestea : cunoașterea particularităților fiecărui copil, organizarea copiilor în grupe după particularități comune, temele să respecte programa școlară însă să difere modalitatea de rezolvare, să se asigure o dinamică continuă a grupurilor, copiii fiind trecuți dintr-o grupă în alta pe măsură ce depășesc unele greutăți în muncă, activitatea în grup să se îmbine cu activitatea frontală a clasei, activitatea în grup să fie de durată scurtă (15'—20') etc.

RĂSPUNS TOVARĂȘULUI MIHAI DRĂGAN

Problema verificării și aprecierii cunoștințelor elevilor s-a discutat de multe ori în paginile „Revistei de pedagogie". S-a răspuns unor probleme dificile ca, de exemplu : modalități de asigurare a unei mai mari obiectivități în notare, procedee optime de verificare orală, calitatea de diagnostic și prognostic a aprecierii cunoștințelor etc.

Experiența tovarășului profesor Mihai Drăgan merge pe linia adoptării unor soluții eficiente în aprecierea cunoștințelor, soluții care au mai fost relatate, în alte variante, în presa pedagogică.

Tov. prof. Mihai Drăgan organizează examinarea elevilor într-o lecție specială, de tipul : verificarea și aprecierea cunoștințelor la sfîrșitul capitolului, prin aplicarea unui test de cunoștințe. Elevii sînt obligați astfel să se pregătească în mod continuu pe tot parcursul predării capitolului, mai ales că la fiecare lecție profesorul sancționează prin notă, atît răspunsurile bune, cît și pe cele slabe.

Este un procedeu cu valențe instructiv-educative superioare față de aprecierea cu notă „în mod ritmic" la fiecare lecție pentru a acoperi mai întîi cu o notă, apoi cu două situația școlară a fiecărui elev.

Tov. prof. Mihai Drăgan ne mai relatează trei variante ale unei verificări din cadrul lecției, verificări de scurtă durată cu notarea rezultatelor obținute de elevi prin rezolvarea unor exerciții sau probleme. De acord, este vorba de o muncă individuală desfășurată de fiecare elev, care, știm, se sprijină pe principiul participării active a elevilor la actul instructiv. Nu mai sîntem de acord cu tov. prof. Mihai Drăgan cînd rapiditatea execuției este singurul criteriu al evaluării (cine termină primul ia nota 10, cine termină al doilea nota 9 etc.). Finalitatea a doi elevi poate fi diferențiată de un minut și, aceasta, nu diferențiază aproape cu nimic pe cei doi elevi. Important este calitatea execuției, acest criteriu trebuind luat în considerare în primul rînd. Atragem atenția că aceste procedee folosite de tov. prof. Drăgan Mihai sînt specifice disciplinelor pe care le predă — fizica, chimia.

Lei 5

Tiparul executat sub cd. 1012 la I. P. „Filaret".
Str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București,
Republica Socialistă România

T 4085

revista de pedagogie

ANUL XXV

6

IUNIE
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

- IUL. 2005 11.11.2014

— Sommaire —

Romeo Dăscălescu : L'éducation politique et la culture socialiste ● **Ion Cerghit :** La réévaluation du processus d'enseignement dans la perspective des demandes actuelles du développement de la science et de la technique. ● **Andrei Novak :** La gestion du système éducationnel. ● **Elena Sebe :** L'apprentissage de la physique et l'éducation technologique. ● **Cornelia Costin, Victoria Atanasiu et Sanda Fătu :** Le caractère pratique-applicatif de la chimie. ● **Lucia Petroman et Pavel Petroman :** Les premisses de l'individualisation de l'enseignement artistique musical. ● **Ion Drăgan :** L'activisation des élèves aux leçons, condition de l'augmentation de l'efficience de l'enseignement. ● **Rodica Popa et Elena Babaca :** Le travail différentiatié dans l'enseignement de l'arithmétique dans les classes de l'école primaire. ● * * * : La diversification de l'acte de perfectionnement du personnel didactique. ● **Ion Orghidan :** Spiru C. Haret et la pédagogie roumaine entre les deux guerres mondiales. ● **Oct. Ionescu :** Spiru C. Haret en perspective historique. ● **Const. Dinu :** Le patriotisme de Spiru C. Haret et l'éducation patriotique dans son oeuvre. ● **Aglaia Ionel :** Programmes et manuels au jour avec la contemporanéité. ● **Avram Martin :** Un manuel à la mesure de la capacité des enfants. ● **Valdemar Popa :** Philosophie, un manuel pour les lycées de sciences exactes, humanistes, pédagogiques et d'art. ● **Nicolae Şipoş et Ion Frăţilă :** Un travail originale de pédagogie de l'enseignement supérieur technique. ● **P. Iluţ et T. Podaru :** Psiychologie scolaire.

— Contents —

Romeo Dăscălescu : Political Education and Socialist Culture ● **Ion Cerghit :** Reevaluation of the process of education in the view of the present requirements of the developement of science and technique ● **Andrei Novak :** The management of the education system ● **Elena Sebe :** Learning physics and the technological education ● **Cornelia Costin, Victoria Atanasia, Sanda Fătu :** Practical-applicative feature of chemistry ● **Lucia Petroman, Pavel Petroman :** Assumption of the individualization of artistic-musical teaching ● **Ion Drăgan :** Pupils' activization in class, a condition of the increase of thaching efficiency ● **Rodica Popa, Elena Babaca :** Differential Work in teaching Arithmetic to the junior classes ● * * * Diversification of the action of further training of the teaching staff ● **Ion Orghidan :** Spiru C. Haret and the Romanian education betwueen the two World Wars ● **Octavian Ionescu :** Spiru C. Haret in the historical view ● **Const. Dinu :** Spiru C. Haret's patriotism and patriotic education in his work ● **Aglaia Ionel :** Sillabi and Textbooks in the contemporany view ● **Avram Martin :** Handbook in accordance with the children's abilities ● **Valdemar Popa :** Phylosophy, a handbook for realistic, humanistic, educational and art secondary schools ● **Nicolae Sipoş and Ion Frăţilă :** An original work of pedagogy of technical higher education ● **P. Iluţ and T. Podaru :** School psychology.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăţ. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCĂ SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

4085

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 6 IUNIE 1976

CUPRINS

Romeo Dăscălescu — Educaţie politică şi cultură socialistă 3
Ioan Cerghit — Reevaluarea metodelor de învăţământ în perspectiva actualelor cerinţe ale dezvoltării ştiinţei şi tehnicii 5

PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Andrei Novak — Gestiunea sistemului educaţional 9
Elena Şebe — Învăţarea fizicii şi educaţia tehnologică . . 14
Cornelia Costin, Victoria Atanasiu şi Sanda Fătu — Caracterul practic—aplicativ al chimiei . . 19
Lucia Petroman şi Pavel Petroman — Premisele individualizării învăţământului artistic-muzical 23

ÎNVĂŢĂMÂNTUL ÎN CLASELE I—IV

Ion Drăgan — Activizarea elevilor la lecţii — condiţie a sporirii eficienţei învăţământului 27
Elena Babaca Rodica Popa — Munca diferenţiată în predarea aritmeticii la clasele mici 30

DEZBATERI

* * * — Diversificarea actului de perfecţionare a personalului didactic 34

125 DE ANI DE LA NAŞTEREA LUI SPIRU HARET

Ion Orghidan — Spiru C. Haret şi pedagogia românească dintre cele două războaie mondiale 40
Octavian Ionescu — Spiru C. Haret în perspectivă istorică . . . 45
Const. Dinu — Patriotismul lui Spiru C. Haret şi educaţia patriotică în opera sa 49

26109.

PROGRAME — MANUALE — CURSURI

Aglaia Ionel — Programe și manuale în pas cu contemporaneitatea 53

Avram Martin — Manual pe măsura puterii copiilor 57

Valdemar Popa — Filozofie, manual pentru liceele reale, umaniste, pedagogice și de artă 62

Nic. Șipoș și Ion Frățilă — O lucrare originală de pedagogie a învățămîntului superior tehnic 64

P. Iluț și T. Podaru — Psihologie școlară 64

Viorel Nicolescu — Pacea înseamnă progres 52

BREVIAR 33

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 6/1976 г.

РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ: Политическое воспитание и социалистическая культура ● ИОН ЧЕРГИТ: Переисчисление образовательного процесса в перспективе актуальных требовательностей развития науки и техники ● АНДРЕЙ НОВАК: Заведование воспитательной системы ● ЕЛЕНА ШЕБЕ: Обучение физики и технологическое воспитние ● К. КОСТИН, В. АТАНАСИУ и С. ФЭТУ: Практически-применительный характер химии ● Л. ПЕТРОМАН и П. ПЕТРОМАН: Предпосылки индивидуализации художественно-музыкального образования ● ИОН ДРЭГАН: Деятельность учеников на уроках-условие роста эффективности образования ● Р. ПОПА и Е. БАБАКА: Диференцированная работа в преподавании арифметики в младших классах ● ххх: Диверсификация акта усовершенствования дидиктического персонали ● ИОН ОРГИДАН: Спиру К. Харет и румынская педагогика между двумя мировыми войнами ● ОКТАВИАН ИОНЕСКУ: Спиру К. Харет в исторической перспективе ● КОНСТАНТИН ДИНУ: Патриотизм Спиру К. Харета и патриотическое воспитание в его произведении ● А. ИОНЕЛ: Программы и учебники в современности ● А. МАРТИН: Учебник по мере понимания детей ● В. ПОПА: Философия, учебник для реальных, гуманистических, педагогических и художественных лицеев ● Н. ШИПОШ и И. ФРЭЦИЛЭ: Оригинальная работа по педагогике высшего технического образования ● П. ИЛИУЦ и Т. ПОДАРУ: Школьная психология.

PROGRAMELE DE PERFECȚIONARE, DEFINITIVARE ȘI GRADELE II ȘI I ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

În sprijinul perfecționării educatoarelor, învățătorilor și profesorilor, în vederea susținerii examenelor pentru perfecționare, obținerea definitivării în învățămînt și acordarea gradelor didactice II și I, între 1 și 30 iunie a.c. vor apărea următoarele volume :

Volumul „Pedagogie, psihologie" (pentru toate cadrele didactice și pentru profesorii de pedagogie și psihologie).

Volumul „Științe sociale" (atît pentru profesorii de filozofie, economie politică și istorie, cît și pentru cadrele didactice de toate specialitățile).

Volumul cuprinzînd programele de perfecționare, definitivat și grade didactice pentru educatoare și învățători și „Studiul privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar".

Volumul „Limba română și limbi străine".

Volumul „Matematică, fizică, chimie, științe biologice și geografie".

Volumele se vor difuza prin oficiile și chioșcurile de difuzare a presei.

EDUCAȚIE POLITICĂ ȘI CULTURĂ SOCIALISTĂ

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

Congresul educației politice și al culturii socialiste, caracterizat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român „cel mai democratic forum menit să asigure elaborarea colectivă a planurilor de perspectivă privind formarea omului nou, constructor al celei mai drepte și mai umane societăți pe meleagurile României", pune în actualitate problema relației dintre „politic" și „cultură" în acțiunea formativă a învățămîntului.

Factorul politic este fundamental în construirea și realizarea sistemului nostru de învățămînt. Sarcinile politice trasate de partid în construirea socialismului și comunismului în țara noastră stau la baza obiectivelor generale ale școlii românești. Concepția politică a societății noastre socialiste constituie baza motivațională a tuturor acțiunilor școlii și, în același timp, un factor integrator pentru tînăra generație. Pentru toate acestea este nevoie de lărgirea bazei de înțelegere a fenomenelor din societate, stăpînirea și dirijarea celor din natură, pentru a le subordona țelurilor de mai bine ale oamenilor muncii. Lărgirea bazei de înțelegere se identifică pînă la un punct cu amplificarea continuă a ariei de investigație și cunoaștere a fiecăruia dintre noi, asimilarea (integrarea deci în sistem cu reconsiderarea permanentă a structurii cunoștințelor anterioare) de noi valori, prin intermediul culturii și al practicii sociale.

Acțiunea politică este una de transformare prin participare nemijlocită ; ea se răsfrînge concomitent atît asupra naturii și societății, cît și asupra individului, modelîndu-i personalitatea. În fapt, *modelarea personalității înseamnă acțiunea culturii ;* ignoranța nu poate fi restructurată, ea poate fi eradicată ! De aceea, *una din sarcinile politice ale învățămîntului este de a explora cultura, de a o difuza generației tinere,* în vederea participării acesteia la îmbogățirea ei. În acest sens, situăm pe primul plan formarea tineretului, adică însușirea de către tineri a metodologiei științei și culturii, a logicii interne a acestora, cunoștințele propriu-zise fiind lipsite de perenitate.

Educația politică a tineretului școlar nu este o problemă specializată a unei (unor) anumite discipline de învățămînt, ea este o sarcină a școlii în totalitatea ei, deci a fiecărui cadru didactic în parte, realizabilă prin toate obiectele de învățămînt, în modalități specifice acestora, folosind cultura drept instrument și scop în același timp.

În această idee se cere reconsiderarea studierii de către elevi a unor discipline de învățămînt, ca limba și literatura română, istoria patriei, științele sociale, studiul muncii, concomitent cu accentuarea, prin conținut, a caracterului lor politic-formativ. Fiecare obiect de învățămînt, de altfel, oferă mijloace convingătoare pentru a dezvolta la elevi pasiunea pentru cunoaștere și muncă, dorința de a deveni, prin pregătire cultural-profesională, util societății noastre socialiste.

Un mijloc eficient de educație politică îl constituie activitățile tehnico-productive din învățămînt. Integrarea muncii în pregătirea pentru viață a tineretului îi dă acesteia noi sensuri formative. Munca este astfel proces de învățare, cu o specificitate relevantă și, în același timp, obiectiv al învățării.

Pe plan politic a ști să muncești înseamnă a putea fi util prin actul angajării tale în acțiune, a trăi plenar sentimentul că participi efectiv la sporirea avuției naționale. Munca devine astfel un act de generozitate a fiecăruia dintre noi către toți ceilalți, de dăruire pentru înfăptuirea țelurilor noastre comune.

Prin exercițiul muncii în școală, tineretul infirmă în mod convingător mentalitatea retrogradă care vedea în abdicarea de la munca fizică, productivă, un gest de noblețe socială (! ?). Faptul că 73% din tineretul cuprins în învățămîntul liceal, de exemplu, frecventează cursurile liceelor de specialitate, demonstrează rolul muncii în orientarea politicii școlare din țara noastră, orientare robustă în ceea ce privește statornicia ei, prospectivă și optimistă din punct de vedere pedagogic.

În timp ce școala „trebuie să asigure pregătirea tineretului pentru muncă și viață și, totodată, însușirea celor mai noi cunoștințe teoretice-științifice și culturale" — întreaga noastră societate este obligată să-și aducă aportul la acțiunea de formare a omului nou. „Educația socialistă — a precizat tovarășul Nicolae Ceaușescu în Expunerea la Congresul educației politice și culturii socialiste — dezvoltarea culturii revoluționare constituie o problemă de cea mai mare importanță pentru întreaga societate și ea nu poate fi soluționată decît cu participarea activă a maselor populare, a întregului nostru popor". Reiese din cele afirmate de secretarul general al partidului că societatea noastră este educogenă prin caracterul ei politic și prin cultura revoluționară pe care o produce și propagă.

A ști să produci este un act de cultură realizată, deoarece în bunurile produse sînt încorporate idei, cunoștințe, experiență teoretică și practică. Produsul finit, munca materializată în el, are semnificația unui limbaj prin care muncitorul își exprimă propria sa personalitate și comunică prin același mijloc cu semenii săi. Controlul tehnic de calitate al produsului se ipostaziază astfel în analiza gradului de angajare al celui care a produs, a nivelului priceperii sale și de conștiință politică, produsul însumîndu-se ca o contribuție la mersul nostru înainte.

Nivelul tehnicii moderne și prescripțiile tehnologice ale ei nu pot fi înțelese și stăpînite decît de oameni culți. Electronica, cibernetica, agregatele din construcții sau minerit, sînt activități pretențioase, care exclud pe cei cu o pregătire improvizată, superficială. Dacă știința a devenit forță de producție, cultura a devenit un teren continuu ameliorat atît pentru înflorirea științei, cît și a producției.

Sarcinile educației politice sînt strîns legate de acțiunile de perfecționare a procesului de învățămînt, de asigurare a succesului școlar tuturor tinerilor. Asigurarea succesului școlar, promovarea, nu pot constitui un ansamblu de măsuri administrative, ci un sistem de acțiuni și intervenții pedagogice, ameliorative, în sprijinul elevilor. Acestea cer din partea cadrelor didactice, în primul rînd, aderarea și practicarea efectivă a unei concepții înnoite asupra relației profesor-elev, asupra dimensiunilor și responsabilităților muncii educative, aplicarea unei tehnologii didactice care să-l sprijine pe elev în formarea și consolidarea propriei sale personalități.

Caracterul formativ al educației politice impune fundamentarea ei pe baza concepției materialist-dialectice, adaptată la condițiile, realitățile țării noastre, precum și pe baza unei informații politice la zi. Devine astfel o necesitate stringentă pentru elevi, însușirea temeinică a cunoștințelor din domeniul științelor sociale, cunoașterea documentelor de partid, care orientează dezvoltarea societății noastre socialiste, fundamentează concepția politică a societății românești și liniile ei de dezvoltare. Numai astfel pot înțelege și explica fenomenele social-politice care au loc în lumea contemporană, toate acestea fiind în ultimă instanță, tot un act de cultură, iar necunoașterea lor se repercutează în rămînerea în urmă, în ignoranță.

Preocuparea pentru cultură, ca fundament al educației politice, este proprie școlii românești contemporane. Succesele obținute în învățămînt pledează pentru intensificarea activității de educație politică a tineretului, de perfecționare continuă a angajării tineretului școlar în munca productivă.

Dezbaterile din Congres au relevat odată cu importanța istorică a evenimentului și faptul că există încă multe necesități și posibilități de mai bine în acțiunea de formare a omului epocii noastre. Angajamentul pentru realizarea acestui „mai bine" a fost rostit, în corul unanim, și de reprezentanții școlii românești. Urmează să-l realizăm cu perseverență !

REEVALUAREA METODELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN PERSPECTIVA ACTUALELOR CERINȚE ALE DEZVOLTĂRII ȘTIINȚEI ȘI TEHNICII

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT

1. Expresie sintetică a marii aventuri a cunoașterii umane contemporane, actuala revoluție tehnico-științifică afirmă un nou umanism, motiv pentru a repune în alți termeni întreaga problematică a formației omului modern ; ea dă alte dimensiuni și ridică la alt nivel aspirațiile de cultură științifică și tehnică ale generațiilor tinere de astăzi, ale tuturor oamenilor muncii ; amplificarea ei face să crească fără precedent cerința de cadre tehnice și științifice atît de utile și de importante unei dezvoltări economice, promovării multilaterale a progresului social în patria noastră. Actuala dinamică a culturii face din educația științifică și tehnologică axul principal al pregătirii tineretului școlar pentru o viață activă și creativă, pentru munca productivă.

În fața acestor noi realități și imperative, învățămîntul depune un efort considerabil de adaptare în totalitatea componentelor sale, intensificîndu-și, în același timp, funcțiile lui de anticipare a viitorului științific și tehnic, și pe acest temei a devenirii social-umane.

2. O reconsiderare și restructurare, în același timp, a registrului metodic este, în ultimă analiză, o chestiune stringentă de lichidare a unei vădite disfuncționalități ce s-a acumulat în ultima vreme între „...spiritul științei în ascensiune" și predarea științei în școlile de toate gradele" [1].

Ar fi greu să ne mai putem închipui că progresul științei ar putea să tolereze predarea și însușirea ei pe mai departe prin metode neștiințifice sau insuficient fundamentate științific.

Dacă în cursul elaborării lor, valorile științifice și tehnologice au tezaurizat în sine nu numai o uriașă cantitate de inteligență umană, teoretică și practică, o bună parte din aptitudinile general-umane, ci și anumite tehnici (proceduri) specifice cunoașterii științifice și întruchipării ei în obiecte tehnice [2], vehicularea acestor valori în învățămînt reclamă cu aceeași necesitate, o refacere, oarecum, în sens invers, didactic, de „ucenicie" a drumului parcurs de creația științifică și tehnică. Adică, dezvăluirea și însușirea adevărurilor științifice și a aplicațiilor lor tehnologice condiționează implicit o dezvăluire și asimilare, în același timp, a acelor metode care au stat la baza constituirii lor și pe care le ascund în sine. „Asaltul științei" în procesul de învățămînt obligă de la sine, la „cucerirea" deopotrivă și a unei metodologii științifice de studiu, la apropierea metodologiei didactice de metodele specifice făuririi științei și tehnicii, la abandonarea acelor metode cvasiempirice, artificiale, deduse din exteriorul științei și îmbrățișarea unor metode inspirate din logica intrinsecă a disciplinelor care se predau.

În acest caz, metodele de instrucție, prin esența lor, vor putea să devină și un puternic element de educație științifică și tehnologică, căci ele vor putea să pună cu adevărat în valoare prețioasa „încărcătură umană" aflată în stare potențială în bunurile culturale oferite de știință și tehnica modernă, adică vor putea

---

[1] Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, (trad), E.D.P., 1972.
[2] Jerome Bruner, *Pentru o teorie a instruirii* (trad), E.D.P., p. 40.

să constituie şi un veritabil instrument de umanizare prin ştiinţă şi tehnică, aşa cum o cere noul umanism (ştiinţific şi tehnic) al epocii noastre.

3. Reînnoirea fundamentală a metodologiei pune problema atît a imaginării, experimentării şi generalizării unor noi metode, procedee şi mijloace de instrucţie şi de educaţie, cît şi a reevaluării şi revitalizării ansamblului de metode tradiţionale practicate pînă în prezent. Şi într-un caz şi în celălalt, a întreprinde un asemenea demers de invenţie şi de inovaţie pedagogică în perspectiva exigenţelor educaţiei ştiinţifice şi tehnologice, înseamnă a raporta modalităţile concrete de acţiune didactică şi educativă la cîţiva indicatori de bază ce caracterizează prin definiţie ştiinţa modernă — ca *produs*, ca *proces* şi ca *metodă*, iar tehnica — drept rezultat al aplicării informaţiilor ştiinţifice ; la ceea ce exprimă *spiritul ştiinţei* (sub triplul lui aspect : logico-matematic, experimental şi tehnic) ; la transformările cantitative şi calitative ale fenomenului ştiinţific contemporan ; la înţelegerea ştiinţei şi tehnicii ca *valori umane*, de *cultură* şi ca *fapt social* ; la ceea ce pretind ele de la noile promoţii de absolvenţi.

4. Încercarea de a aprecia valoarea metodelor „tradiţionale", din aceste unghiuri de vedere, a dat naştere unor opinii şi atitudini adeseori dintre cele mai contradictorii. Acestea se înscriu în limitele a două extremităţi deopotrivă de exagerate, de eronate şi dăunătoare, după părerea noastră, unei organizări raţionale a procesului de învăţămînt. Unele merg pe calea negării, a discreditării şi a contestării totale a vechilor metode, preconizînd abandonarea lor definitivă în practica şcolară, în timp ce altele, continuă să supraestimeze, fără discernămînt critic, eficienţa lor, să ocolească unele lipsuri şi neajunsuri ce le sînt inerente, susţinînd menţinerea acestora cu orice preţ şi pretutindeni. Totuşi, cei mai mulţi oameni ai şcolii, educatori şi cercetători, înclină spre adoptarea unei atitudini mai echilibrate, de valorificare critică a tot ceea ce metodologia tradiţională poate să ofere încă bun nevoilor unui învăţămînt cu accentuat caracter ştiinţific şi tehnologic, în condiţiile, bineînţeles, ale unei susţinute căutări de revitalizare şi optimalizare a acestora.

5. Să ne oprim, aşadar, asupra cîtorva aspecte esenţiale ce fac obiectul evaluării unor asemenea metode tradiţionale fundamentale, de largă şi frecventă utilizare şi astăzi.

a) Astfel, în varietatea formelor ei, *comunicarea orală* s-a dovedit dezadaptată în faţa noilor cerinţe, datorită faptului că ea asigură transmiterea cunoştinţelor într-o formă „de-a gata elaborată", ca produse finite ce urmează să fie doar receptate, memorizate şi reproduse ; adevărurile ştiinţifice sînt aduse la cunoştinţa elevilor într-o manieră enunţiativă, declarativă, autoritară, ex cathedra, şi acceptate ca atare, în mod relativ pasiv şi dogmatic, ca fiind de la sine înţelese, ceea ce vine în flagrantă contradicţie cu nevoile unei culturi şi civilizaţii ce promovează cu precădere ştiinţele experimentale, care solicită cultivarea spiritului experimental la şcolari [4]. O solidă pregătire ştiinţifică şi tehnică pretinde nu o *învăţare prin ascultare*, ci o *învăţare prin acţiune*, care face uz de metode active experimentale, de laborator, de teren, concrete, cu un vădit caracter aplicativ ; ea solicită o *metodologie participativă*, în măsură să exerseze şi să cultive spiritul de investigaţie, spiritul descoperirilor şi al inovaţiei, să sugereze procese ale căutării prin eforturi proprii, să ofere *bucuria descoperirii*, a *ştiinţei cucerite* şi nu satisfacţia facilă a unei *ştiinţe căpătate*. Instrucţia verbală tinde să suprime experienţa trăită în contactul direct, personal, cu obiectele şi fenomenele lumii reale, atît de indispensabilă însuşirii marii majorităţi a conceptelor de fizică, chimie, biologie, geografie, tehnologie etc., de unde pericolul unui învăţămînt formal, al apariţiei „superficialităţii verbale", însuşirii unor cunoştinţe lipsite de o referinţă serioasă la concret, străină specificului cunoaşterii ştiinţifice, bazată în ultimă instanţă pe observaţia directă, pe „operaţiile" concrete [5], pe raportarea ei permanentă la practică, la tehnică. Apelul exagerat la memorie şi memorizare, la reproducerea cunoştinţelor, stînjeneşte angajarea operaţiilor de gîndire şi de imaginaţie în actul învăţării, tot aşa după cum ritmul şi sensul strîns dirijat al gîndirii, impus pas cu pas, răpeşte

[4] J. Piaget, *op. cit.*, p. 36.
[5] Robert, M. Gagné, *Condiţiile învăţării* (trad.), E.D.P., p. 65, 165, 300.

elevilor posibilitatea judecății critice, de inițiativă și de creație, în vreme ce știința și tehnica modernă lansează chemare tocmai în sensul cultivării unor asemenea calități ; în timp ce viața practică, constructivă, solicită noi descoperiri științifice, alte și alte inovații și invenții tehnice, menite să determine progresul mai departe al societății. La acestea se pot adăuga, firește, și alte limite.

Se uită, însă, prea ușor, că există aproape întotdeauna, inclusiv în domeniul științelor naturii, un corp de cunoștințe (adevăruri) care nu pot fi supuse unei verificări directe (experimentale) din partea celor care învață ; că sînt încă destule probleme pe care elevii nu le pot soluționa pe calea unei cercetări libere, personale ; că adeseori elevii găsesc în expunerea profesorului lor un model de abordare științifică a unei probleme complexe ; că nu de puține ori se simte nevoia sintetizării unei vaste și îndelungate experiențe științifice, ori a comunicării unor rezultate actuale ale cercetării științifice etc., unde explicația, prelegerea, conferința, dezbaterea etc., sînt indispensabile. Expunerile înseși, pot propune mijloace de reflecție personală și colectivă, pot oferi un punct de deschidere pentru noi construcții științifice personale, pentru aplicarea altor metode de studiu. Se trece adeseori ușor cu vederea că atîta vreme cît instrucția (educația) rămîne și un act de *comunicare*, prezentarea unor fenomene (a unor realități) are nevoie de propoziționalizare, de o integrare conceptuală prin intermediul cuvîntului, căci limbajul este nu numai un mijloc de schimb, ci și un instrument de ordonare a mediului [6]. Ca reprezentante simbolice ale realității, cuvintele condensează extraordinar de mult experiența de cunoaștere umană, ceea ce face din metoda expunerii o cale mai scurtă și mai rapidă (mai economică) de învățare [7] ; într-un timp relativ mai restrîns ea permite însușirea unei mari cantități de informații, lucru care nu este deloc de neglijat în condițiile în care omul este nevoit să posede un volum sporit de cunoștințe pentru a face față sarcinilor sale social-profesionale. Și, în plus, trebuie să recunoaștem imensa putere educativă a cuvîntului, forța lui de convingere, de înrîurire a convingerilor, atitudinilor și opiniilor, a formării concepției științifice despre lume, de valorificare la maximum a potențialului formativ-educativ ce-l presupune fiecare disciplină ce se predă în școala noastră. Există, de asemenea, încă destule rezerve de reînnoire și optimalizare a comunicării verbale, atît prin diversificarea formelor ei, prin combinarea cu alte metode sau prin absorbirea unor procedee și mijloace care să învioreze efortul participativ al elevilor în cursul audierii expunerilor.

b) În mod similar sînt aspru criticate și metodele care oferă o „știință livrească". Se apreciază că „noțiunile livrești" găsite și preluate de-a gata din paginile manualelor și ale cursurilor tipărite, rămîn *sterile*, nu pot servi nici la rezolvarea problemelor practice și nici la dezvoltarea unei gîndiri active, productive [8]. „Erudiția textelor", ca expresie a unui studiu unilateral și excesiv după textul scris, rămîne mult prea formală, are un slab ecou în viața și activitatea practică a omului modern. Supralectura, cultul metodelor livrești, amplifică experiența indirectă, mediată de cuvîntul scris, în defavoarea experienței directe, nemijlocite, dedusă din contactul viu cu aspectele concrete ale lumii reale și acest dezechilibru nu rămîne fără urmări negative în formația culturală a tineretului. El poate să provoace un sentiment al înstrăinării de realitatea propriu-zisă, să cauzeze numeroase dificultăți de adaptare la realitatea practică, constructivă, a zilelor noastre, să îngreuieze integrarea socială.

Este adevărat că multe dintre aceste critici sînt legate de modul adeseori încă necorespunzător în care cartea școlară mai prezintă fenomenul științei și aplicațiile lui practice, corelația lui cu tehnica și tehnologia, modalitatea în care suscită curiozitatea și interesul pentru demersul științific și practic. Încă în insuficientă măsură manualele școlare sugerează elemente de cercetare științifică, incită la prea puține căutări personale, de descoperire prin efort propriu. De aceea, încercările care se fac astăzi de a transforma unele manuale într-un adevărat *ghid al cercetării* sau de a deveni ceea ce se cheamă în engleză „workbooks", adică cărți care sugerează o cale activă de însușire a noilor cunoștințe, dar și de autocontrol și de exersare efectivă a gîndirii și imaginației științifice și tehnice,

---

[6] Jerome, Bruner, *op. cit.*, p. 16.
[7] Robert, M. Gagné, *op. cit.*, p. 56.
[8] Aebli, H., *Didactica psihologică* (trad), E.D.P., 1973, p. 46.

se bucură de un interes crescînd în lumea personalului didactic. Lupta împotriva verbalismului în practica şcolară nu înseamnă, deci, suprimarea ori restrîngerea utilizării cărţii, ci o altă concepţie asupra conţinutului manualelor şcolare şi a întrebuinţării lor, o perfecţionare a lecturii, făcînd loc alternării unor tehnici mai eficiente (citire rapidă, lectură problematizată, lectură lentă, lectură paralelă, comentată, critică etc.), precum şi însuşirii unor deprinderi mai puţin rudimentare de a învăţa după textul scris.

c) O optică greşită, simplistă, a contribuit timp îndelungat la folosirea, într-o manieră neadecvată, a *lucrărilor experimentale* (de laborator şi de teren), metodă care prin esenţă exprimă o practică specifică ce a stat la baza făuririi ştiinţei şi a tehnicii. În loc ca aceste lucrări să constituie o *cale de redescoperire a adevărurilor* prin eforturile proprii ale elevilor, să conducă la găsirea unor probe şi soluţii care să servească drept răspuns unor probleme ivite în cursul studierii ştiinţelor naturii, să sprijine efectiv iniţierea elevilor în tehnicile experimentului şi strategiile cercetării experimentale, ele au căpătat mai degrabă o utilizare cu *caracter demonstrativ,* au servit mai mult ca simplă *ilustrare, confirmare* şi *precizare* a adevărurilor comunicate de profesor sau găsite în manual. Nu de puţine ori se mai consideră şi astăzi, cum bine remarcă Piaget, că elevului i se oferă o formaţie experimentală suficientă, dacă este iniţiat în rezultatele experimentelor din trecut, sau dacă i se oferă spectacolul experimentelor de demonstrare realizate de profesor în faţa clasei [9], fără ca el însuşi să întreprindă un efort de experimentare. Or, toate acestea privează predarea ştiinţelor naturii, prin excelenţă ştiinţe experimentale, de a-şi aduce propria lor contribuţie, originală, la cultivarea spiritului ştiinţifico-experimental şi tehnic prin definiţie, cît şi la realizarea unei mai strînse legături a teoriei cu practica, a raportării învăţămîntului ştiinţific la problemele tehnice şi tehnologice ale contemporaneităţii. Asemenea neajunsuri au slăbit, în acelaşi timp, funcţia formativ-educativă pe care ar fi trebuit să o aibă predarea fizicii, a chimiei, a biologiei, a ştiinţelor tehnologice etc.; ea nu a mai devenit un exerciţiu în adevăratul sens al cuvîntului, de dezvoltare a unor deprinderi intelectuale elevate, a unor comportamente specifice travaliului ştiinţific. În condiţiile în care lucrările experimentale vor continua să rămînă mult prea mult altceva decît o modalitate de învăţare prin cercetare, prin descoperire, acţiunea de înzestrare a şcolilor cu laboratoare şi ateliere dotate cu materiale, aparatură şi utilaje din cea mai bună calitate nu îşi va putea aduce nici pe departe roadele pe care se scontează atît de mult. Obiectivele instrucţiei şi educaţiei inspirate din exigenţele ştiinţifice şi tehnice ale muncii productive ne obligă să formăm în şcoli nu doar simpli consumatori sau cunoscători ai produselor finite ale ştiinţei şi tehnicii moderne, ci viitori absolvenţi pasionaţi pentru ştiinţă şi tehnică, cercetători şi experimentatori iscusiţi în toate domeniile cunoaşterii şi acţiunii sociale, creatori şi inovatori ai tehnicii noi, atraşi de investigaţia şi transformarea naturii şi a practicii social-umane.

6. Reconsiderarea întregului sistem metodologic este legat, de asemenea, de redefinirea conceptului însuşi de „metode active", demers impulsionat şi sprijinit nemijlocit de actualele progrese ale psihologiei şi ştiinţelor educaţiei. Fundamentarea acestui concept pe *aspectele operatorii şi constructive ale gîndirii* (şi nu pe cele „figurative", ca pînă acum) preconizează aplicarea unor metode care pun accentul pe cultivarea efortului autentic şi multilateral (psihic şi fizic) al elevilor, iniţierea şi antrenarea lor efectivă în acţiuni de investigaţie ştiinţifică, de redescoperire a adevărurilor, de experimentare şi aplicare în activitatea practică, în procesul unei munci productive, creatoare de bunuri de utilitate socială, a multora dintre achiziţiile ştiinţifice la care au ajuns.

Ideea unei metodologii active şi combinatorii, participative în adevăratul sens al cuvîntului, subliniază şi mai mult necesitatea lărgirii şi intensificării lucrărilor experimentale, în condiţiile în care ele să pună şi mai mult decît pînă acum elevii în faţa unor probleme practice, tehnice şi tehnologice de rezolvat, ceea ce ar avea darul să ridice şi mai mult valoarea ştiinţifică a activităţilor practice, a muncii şi să stimuleze dezvoltarea gîndirii ştiinţifice şi tehnice, a iniţiativei şi invenţiei, calităţi şi abilităţi atît de mult solicitate.

---

[9] J. Piaget, *op. cit.*, p. 47.

Perfecționarea procesului de învățămînt

GESTIUNEA SISTEMULUI EDUCAȚIONAL

ANDREI NOVAK
cercetător științific
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Abordarea învățămîntului ca domeniu de cercetare economică aduce în centrul atenției aspectele referitoare la funcția productivă a sistemului educațional și a interdependențelor dintre economie și învățămînt. Este unanim recunoscut azi faptul că activitatea de instruire și formare profesională îndeplinește un rol decisiv în realizarea progresului economic și social, acela de a crea cel mai important factor de producție, cel care asigură dezvoltarea și potențarea tuturor celorlalți factori. Astfel, munca din sectorul educațional poate fi definită ca muncă creatoare de oameni creatori, de oameni bine pregătiți pentru activitatea productivă, capabili să adopte cele mai raționale decizii la fiecare loc de muncă.

Pe măsura dezvoltării societății, factorul educațional își manifestă tot mai pregnant tendința de a se transforma într-unul din factorii economici fundamentali, ceea ce ne face să considerăm că, în viitor, diviziunea în sectoare productive și sectoare neproductive nu va mai fi atît de rigidă, ținîndu-se cont de problema unde și în ce măsură se creează forțele productive [1].

Ipoteza teoretică de la care pornește majoritatea cercetărilor economice educaționale din acest domeniu acceptă existența unor raporturi de directă proporționalitate între costurile de formarea forței de muncă, productivitatea muncii și retribuția obținută, considerînd că raporturile dintre costuri exprimă direct și proporțional raporturile de productivitate și în consecință, raporturile de retribuție. Efortul considerabil al statului nostru, exprimat prin creșterea continuă a cheltuielilor făcute pentru învățămînt, precum și eficiența economică a acestor cheltuieli sînt prezentate în mod sintetic în următorul tabel :

---

[1] În aprecierea rolului economic al învățămîntului, a funcției sale productive, s-au pronunțat numeroși specialiști : S. M. Adisesnian, *L'éducation, facteur de développement national*. Informations, UNESCO 1/1967 ; P. Apostol, P. Constantinescu și V. Krasnaseschi, *Ipoteze noi pentru determinarea eficienței economice a învățămîntului :* Buletinul LAPI 1/1971, P. Burloiu, M. Constantinescu, D. Grindea, *Proiectul planului de cercetare a temei : Eficiența învățămîntului*, „Forum" 2—3/1969 : J. Delcourt, *Investir en hommes*, Bruxelles, 1965, D. Grindea, *Învățămînt-producție*, Ed. politică, București, 1973, V. Nicolae, *Educația — forță de producție*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1972, C. Enache, *Probleme ale reproducției forței de muncă*, Editura politică, 1975, E. Păun, *Educația și rolul ei în dezvoltarea socio-economică*. E.D.P., 1974 ; S. Perț, *Determinarea contribuției formării profesionale la creșterea economică*, în *Eficiență și creștere economică*, Ed. Academiei R.S.R., 1972. N. Racoveanu. D. Grindea, M. Manolescu, *Învățămînt și creștere economică*, în *„Viața economică"*, 45/1971 ; Ph. Solomon, *Theorie economique et strategie d'enseignement*, Paris. 1965. Vl. Trebici, *Populația României și creșterea economică*, Editura politică, 1971.

Corelaţiile dintre cheltuielile pentru învăţământ (y) şi venitul naţional (x). cheltuielile bugetare (x) şi investiţii (x)

	perioadă	Ecuaţia de regresie	coeficientul de corelaţie
1. Corelaţia dintre cheltuielile bugetare pentru învăţământ (y) şi venitul naţional (x)	1951—1974 (20 ani)	$Y=13,44+1,22x$	0,88
2. Corelaţia dintre cheltuielile bugetare pentru învăţământ (y) şi cheltuielile bugetare totale (x)	1960—1974 (15 ani)	$y=5,97+1,05x$	0,92
3. Corelaţia dintre investiţiile pentru învăţământ (y) şi investiţii totale (x)	1960—1974 (15 ani)	$v=20,7+1,13x$	0,92

Valoarea indicatorilor prezentaţi în tabel îndreptăţeşte afirmaţia că evoluţia cheltuielilor de învăţământ se explică prin evoluţia generală a economiei (exprimată prin creşterea venitului naţional, a cheltuielilor bugetare, a investiţiilor). Dar dacă analiza de corelaţie şi regresie a permis stabilirea existenţei unei legături statistice, pozitive şi intense între dinamica indicatorilor dezvoltării economiei naţionale şi dinamica cheltuielilor lor pentru învăţământ, ea nu a permis — şi nici nu ar fi putut — stabilirea caracterului univoc sau biunivoc al acestor legături. Considerăm că din punctul de vedere al cauzalităţii, relaţia poate fi şi trebuie tratată în mod biunivoc, adică putem considera că nivelul dezvoltării economice este rezultatul gradului de instrucţie şi formare profesională, a cheltuielilor făcute în acest scop. Învăţământului, pe bună dreptate ridicat la rangul de forţă de propulsie socială, îi revine o funcţie distinctă de restul ramurilor economiei naţionale, aceea de a asigura „producerea" forţei de muncă calificate, care reprezintă „produsul finit" al acestei ramuri. Drept urmare, *învăţământul devine pe zi ce trece unul dintre cele mai eficiente domenii de investiţii, cheltuielile cu formarea şi instruirea forţei de muncă caracterizîndu-se nu numai prin aceea că se recuperează, ci şi prin faptul că permit obţinerea unor rezultate cu efect multiplicator.*

Iată de ce, problemele legate de pregătirea forţei de muncă, de cheltuielile şi eficienţa acestora, de evaluarea resurselor umane şi de posibilităţile de valorificare optimă a acestor resurse, constituie o preocupare permanentă, fiind larg dezbătute în literatura de specialitate [2].

Este deci incontestabil faptul că în ţara noastră, la fel ca în multe alte ţări, *creşterea costului unitar al educaţiei provine nu numai din ameliorarea sau dezvoltarea sistemului de învăţământ, ci şi din cauza pierderilor suportate de acest sistem, sub forma repetării sau abandonului în cursul studiilor.*

---

[2] A se vedea : P. Bărbulescu, *Contribuţia şcolii de cultură generală la pregătirea forţei de muncă*, „Revista de pedagogie", 4/1973 ; M. Botti, (coord.) *Besoins en main d'oeuvre et objectifs d'éducation*, Paris, 1970 ; C. Bîrzea, *Evaluarea capitalului uman al educaţiei*, în *Evaluarea învăţământului*, vol. I, 1973, Inst. de şt. ped. C. Enache, *Probleme ale reproducţiei forţei de muncă şi creşterea economică*, în *Utilizarea forţei de muncă*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1968. V. A. Jamin şi G. A. Egiazarian, *Effectivnosti Kvalifirovannogo truda*, Moscova, Izdatelstvo, „Ekonomika", 1968 ; E. Mesaroş, *Prognoza stocului de învăţământ a României*, în „Forum", 3/1973, S. Perţ, *Cu privire la contribuţia formării profesionale a forţei de muncă la creşterea economică*, Ed. Acad. 1974, Gh. Răboacă şi I. Copil, *Resursele de muncă şi creşterea economică*, în „Lupta de clasă", 5/1971, I. Văcărel, *Investiţiile în pregătirea şi calificarea cadrelor*, în „Revista economică", 40/1975.

Tabloul întocmit, în scopul cunoașterii factorilor care intră în noțiunea de „pierdere" și a aprecierii importanței relative a fiecăruia dintre acești factori asupra costului real, cuprinde următoarele rubrici :

— *total „ani-elev" investiți în cohortă* — reprezintă numărul total de ani utilizați de o cohortă pentru a ajunge la rezultatul final ;

— *total „ani-elev" cheltuiți excendentar* — reprezintă diferența dintre numărul total de „ani-elev" investiți în numărul minim necesar ;

— *procentele de „ani-elev"* cheltuiți excedentar, imputabile — *fie abandonurilor, fie repetărilor* — reliefează măsura în care „anii-elev" cheltuiți excedentar sînt cauzați de abandonări și de repetenții ;

— *raportul „input-output"* este numărul total de „ani-elev" necesar cohortei pentru terminarea studiilor raportat la numărul minim „ani-elev" definind, în termeni nefinanciari, costul pierderilor ;

— *productivitatea unui „an-elev"* este determinată de raportul dintre numărul de „ani-elev" necesar absolvirii ciclului și numărul de ani-elevi realizat efectiv, fiind deci inversul raportului input-output.

Pentru exemplificare ne vom folosi de datele rezultate în urma unei cercetări efectuate de Institutul de științe pedagogice în 1974[3], referitoare la pierderile școlare, cercetare ce a stabilit următoarele procente de pierdere :

Forma de învățămînt	Procentele de pierderi în anul (clasa)							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
• Școala generală	8,01	3,68	2,80	2,43	5,47	3,78	4,57	1,77
• Liceul real-umanist	7,57	4,24	3,27	1,46				
• Liceul de specialitate	6,12	5,50	4,88	1,77	0,89			

Delimitînd pierderile prin repetență (recuperabile) de pierderile prin abandon (nerecuperabile), am considerat că acestea din urmă reprezintă 10,7% din totalul pierderilor pe fiecare clasă din școala generală, 33,7% din pierderile înregistrate în liceul de cultură generală și 30,5% din pierderile înregistrate în liceul de specialitate.

Din aceeași sursă se cunoaște faptul că dintre repetenți nu au fost recuperați (deci repetă a doua oară) : 21,73% ; 20,94% și respectiv 4,25% în cele trei forme de învățămînt. Am acceptat ipoteza conform căreia această „populație a repetenților" are același comportament școlar ca și populația școlară generală, stabilind coeficienții de pierderi pe an, proporțional cu cei prezentați în tabel *.

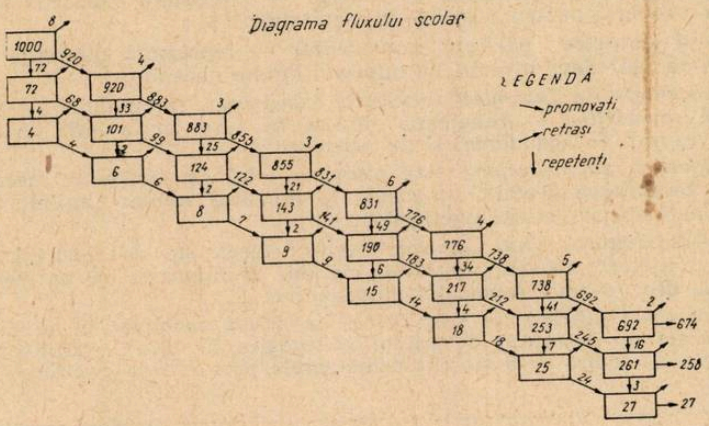
Desigur că, în ceea ce privește costul, abandonurile au incidențe mai slabe atunci cînd se produc la începutul ciclului, comparativ cu producerea lor

---

[3] Vl. Krasnaseschi (responsabil) *Pierderile în învățămînt*, 1974, Studiu litografiat, Institutul de științe pedagogice.

* Deși acceptarea celor două ipoteze, precum și a unor convenționalisme în calcularea coeficienților de pierderi nu sînt de natură să modifice semnificația rezultatelor, se face simțită tot mai mult necesitatea creării unui sistem informațional care, prin anchete exhaustive, să asigure multitudinea datelor atît de utile cercetărilor din domeniul educației.

spre sfîrșitul ciclului, adică atunci cînd cei ce abandonează au parcurs deja cîțiva ani de învățămînt, consumînd inutil (sau aproape inutil) fonduri din bugetul învățămîntului.



Indicatorii necesari analizei pierderilor din școala generală de 8 ani se calculează în următorul mod :

Indicatorul :	
— număr elevi absolvenți	$674 + 258 + 27 = 959$
— număr minim ani-elev investiți	$959 \times 8 = 7\,672$
— număr efectiv ani-elev investiți	$1\,000 + 72 + 4 + \ldots + 27 = 8\,168$
— excedent ani elev investiți	$8168 - 7642 = 496$
— procente ani-elev cheltuiți excedentar	$\frac{496}{8\,168} \times 100 = 6{,}07\%$
Din care :	
— elevi care au repetat clasa o singură dată	$\frac{258}{1\,168} \times 100 = 3{,}16\ \%$
— elevi care au repetat clasa de două ori	$\frac{27 \times 2}{8\,168} \times 100 = 0{,}66\ \%$
— elevi care au abandonat	$\frac{184}{8\,168} \times 100 = 2{,}25\%$
— raportul input-output	$8\,168/7\,672 = 1{,}05$
— productivitatea unui an-elev	$7\,672/8\,168 = 0{,}94$

Utilizînd aceeași metodologie și pentru analiza costului pierderilor din celelalte două forme de învățămînt, se obține următorii indicatori :

Indicatorul	Școala generală	Liceul real-umanist	Liceu de specialitate	Media
— Precente ani-elev cheltuiți excedentar	6,07%	6,18%	5,38%	5,88%
Din care :				
— elevi care au repetat clasa o dată	3,16%	2,45%	2,63%	2,76%
— elevi care au repetat de două ori	0,66%	0,45%	0,12%	0,41%
— elevi care au abandonat	2,25%	3,28%	2,63%	2,72%
— raportul input-output	1,06	1,066	1,057	1,06
— productivitatea unui an-elev	0,94	0,94	0,95	0,94

Așadar, la nivelul întregului sistem de învățămînt, numărul anilor-elev, cheltuiți excedentar, este de aproape 6%, sau mai clar spus, elevii care au repetat sau care au abandonat, deci cei ce au cheltuit acești ani-elev excedentar, au încărcat bugetul pentru învățămînt cu o sumă importantă de bani, sumă ce ar fi putut fi utilizată pentru perfecționarea și modernizarea bazei materiale a învățămîntului sau pentru investiții în cadrul altor domenii de activitate.

Acestui fenomen trebuie să i se acorde atenția cuvenită, ținîndu-se seama de faptul că în 1980 creșterea costurilor pe elev [4] va fi :

— pentru învățămîntul de cultură generală 200%
— licee real-umaniste 50%
— licee de specialitate 70%

adică, în lei : 2 800 și respectiv 6 000 lei, încît, în condițiile în care o persoană va absolvi liceul — fără cheltuieli excedentare —, statul va cheltui pentru instruirea ei între 31 000 și 51 000 sau, păstrînd proporțiile dintre liceele real-umaniste și cele de specialitate (3/7), cheltuiala medie pentru un absolvent de liceu va fi de 46 000 lei.

O primă concluzie ce se poate desprinde, din cele de mai sus, este aceea că în vederea creșterii „productivității" sistemului, este necesară reducerea pierderilor de efectiv, ceea ce ar conduce la reducerea diferenței dintre costul efectiv și cel teoretic.

Analiza principalelor cauze ale pierderilor școlare (metode necorespunzătoare de muncă ale unor cadre didactice, rețeaua școlară, probleme de natură școlară și familială, numărul mare de elevi pe clasă etc.) și stabilirea pe această bază a unui vast program de remediere * vor conduce la creșterea productivității sistemului de învățămînt, la creșterea eficienței activității tuturor lucrătorilor din acest atît de delicat, dar deosebit de important, domeniu al educației. Dar, concomitent cu diminuarea cantitativă a pierderilor școlare, realizarea acestui

[4] D. Grindea, *Învățămînt-producție*, Editura politică, București, 1973.

* Recentul *Studiu privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar*, elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului, concepe lichidarea pierderilor ca o acțiune complexă, de mare responsabilitate socială, realizată în mod sistematic și cuprinzînd : generalizarea învățămîntului preșcolar, pregătirea temeinică a cadrelor didactice, desfășurarea unei activități cît mai diferențiate, organizarea unor grupe și programe speciale de pregătire cu elevii care manifestă greutăți la învățătură, precum și alte activități menite să dezvolte capacitățile de gîndire și exprimare, să le stimuleze interesul pentru învățătură.

program va contribui într-o mare măsură la sporirea nivelului calitativ al pregătirii forței de muncă, problemă subliniată pregnant în documentele de partid, ceea ce va avea efecte poate încă nebănuite asupra dezvoltării economiei naționale.

De asemenea, o foarte mare atenție trebuie acordată absolvenților încadrați în producție, ceea ce reprezintă în fond scopul final al sistemului. Pentru procurarea tuturor acestor date, învățământul, la fel ca orice altă întreprindere furnizoare, trebuie să fie interesat de soarta „produselor" sale, chiar și după (sau poate mai ales) părăsirea sistemului educațional organizat (ne referim la școală), adică în procesul de producție, acolo unde se manifestă în fapt eficiența acestui sistem.

Cunoașterea tuturor momentelor ce definesc conținutul reproducției forței de muncă : producția (pregătirea de cultură generală și de specialitate a viitoarelor generații), repartizarea (orientarea din timp a viitorilor absolvenți pe ramuri economice și din punct de vedere teritorial, îmbinîndu-se cererea individuală cu nevoia socială) și consumul (utilizarea efectivă a forței de muncă) necesită un flux continuu de informații, în scopul realizărilor acțiunilor de modernizare și perfecționare permanentă a sistemului de învățămînt.

Astfel, învățămîntul se va apropia tot mai mult de ceea ce așteaptă societatea de la el, întărind convingerea că în viitor, expresii ca : producția sistemului de învățămînt, evaluarea, eficiența, beneficiul, rentabilitatea învățămîntului, nu vor mai fi scrise în ghilimele.

ÎNVĂȚAREA FIZICII ȘI EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ

ELENA ȘEBE
Inspector metodist — I.C.P.P.D.

Fizica este una din științele de bază, care se constituie ca obiect de studiu în planurile de învățămînt din majoritatea școlilor lumii. Dacă fizica este o știință, care pentru unii rămîne greu accesibilă, trebuie spus că a învăța pe alții fizică este nu numai o artă, ci și o știință. Nu-i de ajuns ca profesorul de fizică să-i învețe pe elevi fizică, el trebuie, mai ales, să-i convingă pe aceștia de rigoarea științifică a acestei științe, să construiască cu ajutorul ei conștiințe umane capabile să înțeleagă și să explice lumea fizică, să proiecteze dezvoltarea acesteia în raport cu necesitățile societății.

Se vorbește foarte mult azi, pe plan mondial, despre realizarea unei educații tehnologice, atît în cadrul școlii de cultură generală și a celei de specialitate, cît și la nivelul învățămîntului mediu și a celui superior. De aceea, este necesar să insistăm asupra conținutului termenului „tehnologie" și asupra aportului fizicii la realizarea educației tehnologice. Unii spun că este știință, alții spun că este tehnică inginerească. Care-i adevărul ? Este adevărat că tehnologia se conduce după legile științei (fizică, matematică, chimie etc.) și aceasta este prima ei față. În acest sens, apar trei trăsături distincte ale tehnologiei :

a) socială — în sensul că produsele tehnologice slujesc ridicării bunăstării societății ;
b) economică — dimensiunile unei probleme tehnologice se rezolvă în decursul timpului de abordare a ei, a celui de verificare și utilizare în producție ;
c) informațională — procesul tehnologic este, în primul rînd, unul de schimbare a structurilor, ori aceasta presupune acumulări de influențe, de informații.

A doua față a tehnologiei este aceea de creație, în sensul că vorbind de practica științei pure, să zicem a fizicii, aceasta nu se face numai prin procesul de analiză și sinteză, ci conține și elementul de creație. Tocmai acest element de creație definește rezolvarea problemei, în sensul că verifică sau nu calitatea soluției găsite. În felul acesta, putem spune că tehnologia se caracterizează prin găsirea soluției optime, nu a celei unice.

Un alt aspect al tehnologiei moderne este organizarea ei, aici fiind cuprinși diverși factori de profil (electricitate, mecanică...,) și de funcție (dezvoltare, învățămînt, proiectare, producție...,) care se întrepătrund și astfel putem spune că apare o integrare a științei sub formă de studii practice și operații de învățare. Știm că pe plan mondial, ca o trăsătură a epocii contemporane, se face tot mai puternic simțită revoluția științifico-tehnică. Strategia integrării învățămîntului cu cercetarea și producția se aplică la toate nivelele și verigile sistemului de învățămînt și constituie cheia, atît în realizarea modernizării învățămîntului, cît și în rezolvarea unor probleme tehnico-economice la cel mai înalt nivel științific. Problema cea mai importantă în cazul nostru este cum să expunem ideile și natura tehnologiei, astfel ca elevii să poată găsi răspunsul, nu la vîrsta intrării în facultate, ci încă din școală, la orele de specialitate și practică în producție. Greutatea este în a traduce limbajul științei în limbaj tehnic, în a găsi materialul tehnologic cu care să dobîndim aspectul științific și în a ne coborî la nivelul de înțelegere al elevului.

Tehnologia poate fi considerată și ca „artă" a proiectelor, într-un anumit stadiu a lucrărilor sau știință aplicată și pentru aceasta ea reprezintă un important mediator între om și natură. De aceea, putem vorbi despre necesitatea unei educații tehnologice încă din școala generală și despre valorile ei educaționale, în primul rînd, asupra creativității umane.

În condițiile actuale profesorul trebuie, în primul rînd, să se integreze din punct de vedere al concepției și să se adapteze la schimbările metodelor, procedeelor de abordare a problemelor de specialitate. În prezent, învățarea fizicii, mai ales, este foarte mult concentrată asupra proceselor și fenomenelor și foarte puțin asupra ideilor științifice. În general, ideile sînt cele care fructifică înțelegerea și dezvoltă personalitatea, deoarece ele devansează calitatea unui proces. De exemplu, după descoperirea a noi forme sau metode de fabricație ale unui produs, urmează preocuparea pentru calitatea acestuia. Or, pentru aceasta, elevul trebuie să fie foarte bine informat din punct de vedere teoretic. Nu este suficient ca profesorul să-i suscite interesul prin întrebările „cum ?", „de ce ?", nici să-l pună să facă permanent exerciții sau experiențe stereotipe, care au numai o valoare limitată.

Experimentul este un proces de cultură, el poate da confirmarea unor ipoteze, și astfel procesul de învățămînt poate conduce la descoperirea sau confruntarea cu necunoscutul. Educația tehnologică trebuie, în orice caz, să utilizeze cunoștințele științifice căpătate de elevi, să-i ajute să aplice metodologia științei în procesele ce le studiază, dar în relația cu problemele de bază ale creației trebuie dată atenția cuvenită experimentului (nu repetiției).

În acest sens, o contribuție de seamă, aduce realizarea proiectelor tehnologice, chiar și cu elevii mici. În realizarea lor trebuie stimulată curiozitatea nativă a copiilor. Știm că copiii sînt foarte mult atrași de mecanisme și își pun tot felul de întrebări, ca de exemplu : cum s-ar putea face o mașină care să utilizeze energie solară ?, o mașină care să ridice apa la mare înălțime ?, cum ar arăta o mașină care să transforme apa murdară în apă distilată ? etc. De asemenea, copiii sînt atrași de proiecte de mașini teleghidate, care să ușureze munca omului, să-i permită îmbunătățirea transportului etc.

Se poate naște, în mod firesc, întrebarea : cînd se face practic educația tehnologică ? Se poate face în cadrul unora din orele de fizică, în cadrul cercurilor de fizică aplicată în școală, în atelierele-școală, în cadrul practicii productive a elevilor. Realizarea optimă din punct de vedere practic, oferă liceele industriale, la care programele de specialitate pot include ore destinate special educației tehnologice, dar și la liceele real-umaniste este posibil acest lucru, fără a supraîn-

cărca programa şcolară. Cum trebuie procedat pentru a realiza această educaţie tehnologică ?

Soluţia pe care o vom prezenta are două aspecte :

1) Pe baza cunoştinţelor de fizică căpătate, să le prezentăm elevilor una din aplicaţiile unui fenomen şi apoi să le cerem să găsească şi altele sau pentru aceeaşi aplicaţie să găsească alte soluţii, iar finalizarea să se facă în cadrul practicii productive.

2) În cadrul practicii productive, în fabrică, uzină, laborator, elevul cunoaşte dispozitive noi, complexe pe care le poate înţelege bine, numai dacă reuşeşte să „le descopere" fenomenul (sau fenomenele) fizic pe baza căruia sînt construite şi funcţionează.

Iată cîteva exemple :

— Elevii de liceu învaţă efectul fotoelectric şi aplicaţiile lui, dintre care prima este celula fotoelectrică.

Profesorul le poate propune să găsească şi alte aplicaţii ale lui, în care să folosească, alături de ceea ce ştiu despre efectul fotoelectric şi alte cunoştinţe de fizică.

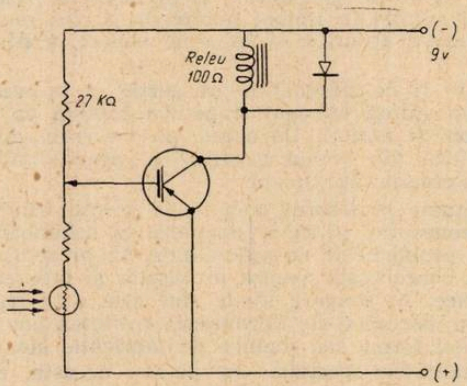


Fig 1

Iată cîteva din experienţele ce pot fi realizate de elevi : Un mic motor electric (fig. 1) acţionat de o fotocelulă, care poate întrerupe şi porni rotaţia motorului. Fascicolul luminos, ce cade pe fotocelulă, determină schimbarea contactelor de către releu şi astfel se poate întrerupe funcţionarea motorului sau orientarea motorului în direcţia dată de lumină. Un dezavantaj al dispozitivului este acela că pentru mutarea „mesajului luminos', celula trebuie să efectueze o rotaţie de 360°. Limitele acestea au fost depăşite de dispozitivul numit „Electra" — un dispozitiv robust, destinat să „care" o baterie de 12 V şi un magnetofon, şi să fie îmbrăcat în întregime de un manechin. Cu 2 fotocelule iluminate (ochii manechinului), ambele roţi se pot roti şi tot dispozitivul se mişcă. Dacă lumina cade numai pe o fotocelulă, atunci motorul respectiv se opreşte, formînd un punct pivot pentru celelalte motoare.

— Altă utilizare a dispozitivului este aceea de a *sorta culorile*. Tipul acesta de circuit este folosit pentru a demonstra cum, de exemplu, bilele albe şi negre pot fi separate, atunci cînd trec prin dreptul unui punct în care se reflectă un fascicol de lumină. Poziţia fasciculului poate să depindă de viteza cu care lucrează releul şi e foarte bine fundamentată pentru experimentări şi erori.

— Într-o variantă, diferită, dispozitivul poate fi utilizat la controlul suprafeţei lichidelor. Orificiul de curgere a lichidului este controlat de un solenoid. Un circuit anume poate fi considerat de bază, el conţinînd un solenoid cu care se poate opera prin releul ale cărui contacte sînt capabile să transporte pînă la 1 A.

Diferite forme de construcţie sînt posibile, depinde de materialul utilizat, de îndemînare şi posibilităţile de utilizare. Este important ca dispozitivul să fie închis pe porţiunea de lucru, în interiorul unei cutii cu pereţii mati şi negri, pentru a elimina reflexiile inutile.

Interesant de prezentat ar mai fi multe alte proiecte, realizate de elevii de diferite vîrste.

— Iată un altul, numit : *Timpul de „cădere" al fotografiei* (principiul cinematografului).

În elaborarea lui s-au ridicat cîteva probleme, ale căror soluţii le-au găsit elevii respectivi :

Problemele	*Soluțiile :*
1. Cum trebuie făcut trăgaciul camerei ?	— Un solenoid ce operează eliberarea unui cablu tip.
2. Cum pot fi controlate secvențele operate ?	— Cu un contact special.
3. Cum se numără cadrele expuse ?	— Un numărător special, tip G.P.O.

Toate părțile componente ale dispozitivului se fac utilizînd resursele proprii ale școlii (fig. 2).

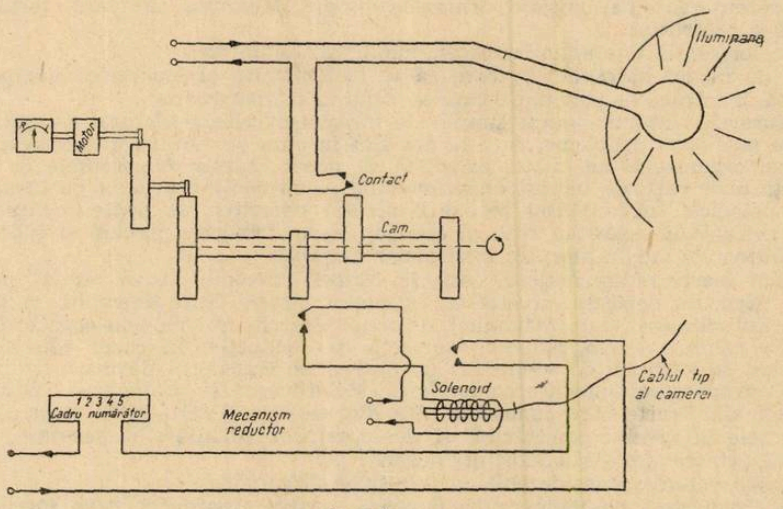


Figura 2

Unitatea destinată întreruperii operează asupra următoarelor secvențe : deschiderea luminii, trăgaciul camerei, numărătoarea, închiderea luminii, ea este alimentată de un motor de 24 V și un set de șase contacte. Unitatea a fost modificată prin interpunerea mecansimului reductor (scara $\left(\frac{300}{1}\right)$ și prin separarea motorului de către tija camerei.

Cînd ansamblul a fost terminat și verificat, au rămas nerezolvate două probleme și anume : cît timp durează acțiunea fotografiei și cît timp e necesar pentru proiectarea ei. Răspunsurile s-au dat numai pe baza experiențelor. Ulterior a fost adaptat și sincronizat cu ajutorul unui magnetofon și comentariul și muzica imprimată.

Întregul proiect, extrem de ușor, cînd a fost complet terminat, a oferit adevărate satisfacții constructorilor săi.

Prezintă interes cîteva sugestii de proiecte tehnologice pentru teme de fizică. Printre acestea sînt :

1. Prezentarea unei versiuni excelente a două deschideri interferențiale, care pot fi detectate cu o probă de lumină (pînă în prezent s-a lucrat cu o biprismă Fresnel).
2. Construirea unor dispozitive de produs unde mecanice și fenomene statice, în trei dimensiuni (pentru prezentarea undelor staționare, difracției, interferenței, refracției etc.).
3. Modele diferite de mecanisme de barometre aneroide, manometru Bourdon și aparat hidraulic.
4. O balanță electronică, care măsoară cu o precizie de 0,1 g. (pînă în prezent). Poate principiul ei (eventual simplificat) să fie extins, la un simplu cîntar destinat măsurării masei omenești, plus un sistem de greutăți ?
5. Un set optic, destinat ilustrării unor imagini de obiecție, formate cu diferite grade de mărire optică (plasînd fie o sursă de lumină ori o altă metodă fotoelectrică, care să aibă un detector de lumină).

6. Un set mecanic, capabil să răspundă problemelor de moment, ori măsurători de accelerație și viteză, care să conțină un cronometru electronic și un detector fotoelectric.
7. „Blown up" — dispozitiv pentru studiul efectului de difracție al luminii.
8. Aparate precise pentru măsurarea curentului și voltajului cu mijloace simple de citire (pînă acum s-a făcut citirea cu probă luminoasă).
9. Măsurarea temperaturii folosind termocupluri și banda înregistratoare (un potențiometru — care să poată balansa și să aibă o scală largă pentru citire).
10. Model de sistem planetar.
11. Reprezentarea unei mișcări armonice simple. Mișcarea circulară, forța centripetă și centrifugă.
12. Detector sensibil de unde infraroșii, audio sau luminoase.
13. Tip de model hidraulic, în care să se demonstreze și alcătuirea pompei.
14. Sursă, mecanica — sunetului, care să conțină și diapazoane.
15. Măsurarea vîntului, aparat simplu de înregistrat viteza vîntului ș.a.m.d. *.

Se pun două probleme, care la noi sînt în curs de rezolvare : aceea a laboratorului și organizării lui, astfel ca elevii să poată realiza experiențele de bază și existența unor cărți de lucrări experimentale — cu conținutul axat pe ideea educației tehnologice. În contextul realizării acestor obiective, se poate realiza o colaborare între școlile care au realizat ceva, în acest domeniu, precum și o colaborare cu laboratoarele facultăților sau institutelor de profil.

Sînt foarte multe noțiuni, care, în cadrul obiectului fizică predat, de exemplu, în liceu, nu depășesc nivelul cunoștințelor clasice. Spre exemplu, în domeniul transferului căldurii, toate manualele de fizică descriu trei modele clasice de transmitere a căldurii : prin radiație, convecție și conducție. În cazul convecției termice, cînd se vorbește de schimbări de fază și de transferul de masă, se tratează : fierberea,evaporarea, condensarea, fuziunea, solidificarea și sublimarea. Toate aceste fenomene sînt foarte bine cunoscute încă din secolele XVIII—XIX. Pentru a aduce cunoștințele la nivelul cercetărilor și descoperirilor actuale sînt necesare, în acest domeniu, printre altele, și cunoștințe despre :

1. Dezvoltarea considerabilă a industriei frigorifice.
2. Producerea de temperaturi de bază, pentru crearea energiei mecanice sau magnetice.
3. Apariția pilelor atomice și necesitatea cunoașterii și controlului schimbărilor termice ce au loc în ele.
4. Primele realizări astronautice, cu obligația de a răci camerele de combustie și a deschiderii rachetelor și realizarea izolării termice care protejează capsulele de căldura considerabilă ce apare la intrarea lor în atmosferă.
5. Realizarea în laboratoare și uzine a jetului de plasmă la temperaturi foarte înalte, care trebuie utilizat și dirijat.
6. Încălzirea realizată prin bombardarea electronică cu un fascicol laser care se utilizează spre exemplu la sudură. Aceste cîteva noi aplicații, ale căror particularități duc la dezvoltarea tehnicii nucleare și aerospațiale, fac obiectul de studiu a numeroase echipe de cercetare, în ceea ce privește transferul de energie și masă. Trebuie, de asemenea, subliniat, rolul important pentru industrie și mecanismele fiziologice ale acestor fenomene de transfer, care nu s-au discutat aici.

Aceste fenomene au, de asemenea, un caracter interdisciplinar. Evident, că la nivelul școlii, nu se pot trata aceste fenomene, aidoma cu nivelul lor de cunoaștere științifică și tehnică. Dar fizica, obiect de învățămînt, folosind același drum de cunoaștere ca fizica-știință, este datoare să fie în pas cu știința.

S-ar mai putea da și alte exemple în acest sens, dar problema poate fi reluată în viitor și sub alte aspecte. Este necesar însă de subliniat, că întregirea învățării fizicii și realizării educației tehnologice, necesară tînărului absolvent de liceu, impune o preocupare mai accentuată în ceea ce privește modul de abordare a problemelor actuale din fizică, utilarea rațională a laboratorului de fizică, colaborarea tot mai strînsă între factorii competenți, colaborare făcută cu mult spirit de răspundere față de cerințele actuale și viitoare ale societății noastre.

---

* Multe alte teme interesante de proiecte tehnologice pot fi găsite în : John L. Lewis, *Teaching school physics*, UNESCO, 1973 ; *School Technology*, vol. 1—2, 1971.

CARACTERUL PRACTIC—APLICATIV AL CHIMIEI

Conf. univ. dr. CORNELIA COSTIN,
lector univ. VICTORIA ATANASIU,
lector univ. dr. SANDA FĂTU

Astăzi, mai mult ca oricînd, se fac eforturi pentru a spori contribuţia fiecărui obiect de învăţămînt la formarea tinerei generaţii în raport cu cerinţele vieţii sociale. Realizarea acestui scop incumbă : cunoaşterea integrală şi în esenţă a obiectivelor şcolii noastre în etapa actuală, cunoaşterea conţinutului de idei şi precizarea specificităţii fiecărui obiect de învăţămînt, cunoaşterea şi folosirea eficientă a diverselor forme, metode şi mijloace de învăţămînt în scopul valorificării cunoştinţelor sub aspect formativ şi educativ. Evaluînd această contribuţie în indici corespunzători, se desprind cu claritate direcţiile de acţionare în raport cu particularităţile fiecărui obiect de învăţămînt, condiţiile concrete de lucru şi personalitatea profesorului.

În etapa actuală, potrivit documentelor de partid, orientarea principală a şcolii noastre o constituie transformarea ei într-o instituţie organic legată şi interpătrunsă de viaţa productivă, în vederea pregătirii, începînd cu şcoala, a forţei de muncă necesară diferitelor domenii de activitate [1, 2].

Finalitatea social-umană a învăţămîntului, care se defineşte precis în raport cu progresul economic şi cultural al ţării noastre, sporesc considerabil aportul şcolii la dezvoltarea, în deceniile următoare, a societăţii noastre, aşa cum este ea conturată în Programul partidului. Această orientare a şcolii noastre angajează plenar fiecare disciplină de învăţămînt, pe linia unei contribuţii efective, în raport de specificitatea sa.

Apreciind aportul chimiei, din această perspectivă, am efectuat un sondaj în rîndul profesorilor de această specialitate, cu privire la accentuarea caracterului practic-aplicativ al acestui obiect de învăţămînt. Concluziile sondajului converg către ideea necesităţii unei discuţii sub acest aspect cu dublu profit : a conturării unei concepţii clare şi a unei acţiuni eficiente, precum şi a impulsionării acţiunii educative, prin accente şi realizări specifice.

Chimia face parte dintre acele ştiinţe ale naturii care s-a dezvoltat foarte mult ca urmare a revoluţiei ştiinţifico-tehnice în general şi a revoluţiei tehnicii industriale în mod special. Dintre disciplinele de învăţămînt, chimia îşi aduce o contribuţie deosebită la pregătirea tineretului pentru muncă şi viaţă, la integrarea efectivă şi activă în producţie. Acest aport este în funcţie de specificitatea cunoştinţelor de chimie, de legătura lor nemijlocită cu producţia, de modalităţile în care se acţionează în cadrul procesului de învăţămînt asupra informării, dar mai ales asupra formării tineretului. Prin natura conţinutului său, chimia face parte dintre obiectele de învăţămînt care este strîns legat de unul din domeniile activităţii practice-productive, de mare importanţă pe planul economiei naţionale — industria chimică.

Privită din această perspectivă, chimia dobîndeşte o pondere sporită în conceptul de cultură generală şi un anumit loc în cadrul celorlalte obiecte de învăţămînt care concură la pregătirea multilaterală a elevilor în accepţiunea modernă. Indiferent de domeniul activităţii practice în care ar lucra, tînărul absolvent al unei şcoli de cultură generală (de 10 sau 12 ani) va trebui să aibă infor-

mații utile și operaționale privind bazele industriei chimice moderne, dat fiind multiplele ei tangențe cu alte sectoare ale activității productive.

Fiind o disciplină de învățămînt cu caracter practic, ea are și o anumită specificitate :

— însușirea de către elevi a unor cunoștințe fundamentale teoretice și practice cu precizarea utilității lor în producție ;

— activități practice (demonstrații experimentale) efectuate de elevi pentru modelarea unor procese chimice industriale, în vederea dobîndirii unor tehnici de lucru și investigație ;

— operarea în cele mai diverse domenii ale activității productive cu cunoștințe chimice, folosind o gamă variată de posibilități.

Ea incumbă cu necesitate activitatea practică în laborator, folosind ustensilele și aparatura acestuia, pentru variatele modelări la scară redusă a celor mai importante aplicații ale științei chimiei. A concepe astăzi studiul acestei discipline de învățămînt în afara activității efective a elevilor în laborator înseamnă de fapt necunoașterea specificității chimiei și a contribuției ei formative asupra elevilor.

Precizarea specificității obiectului chimiei ușurează determinarea coordonatelor caracterului ei practic-aplicativ, în funcție de conținutul de cunoștințe și de modalitățile de valorificare a lui. În procesul învățării accentuarea caracterului practic-aplicativ al cunoștințelor de chimie constituie o modalitate de orientare și încadrare organică în conținutul propriu-zis al acestora, fapt care contribuie la aprofundarea lor, sesizarea esențialului și la determinarea unei motivații superioare în dobîndirea de noi cunoștințe de chimie. Adesea, în practica educațională se fac simple referiri, ceea ce este insuficient și cu consecințe minime.

Dezvăluirea caracterului practic-aplicativ al cunoștințelor de chimie se realizează prin modalități diferite, astfel :

— examinarea unor substanțe frecvent întîlnite cu precizarea denumirii științifice și a celei uzuale (clorură de sodiu — sare de bucătărie ; sulfat de calciu — ghips ; sulfură de fier — pirită ; carbonatul de calciu — piatra de var ; oxid bazic de aluminiu — bauxită ; petrolul — amestec de hidrocarburi etc. ;

— efectuarea unor experiențe cu mare aplicabilitate în practică (sinteza acidului clorhidric, obținerea acidului sulfuric, obținerea unor metale prin aluminotermie, obținerea cuprului prin reducerea oxidului cu hidrogen, sinteza nitrobenzenului, a anilinei, a unor coloranți, obținerea unor detergenți, determinarea proprietăților fizice a unor produse petroliere : benzine, uleiuri etc.) ;

— ilustrarea aplicabilității unor cunoștințe în diferite sectoare ale producției industriale și agricole (procedee industriale folosite la noi în țară pentru obținerea metalelor : aluminiu, cupru, fier, plumb, zinc) ; discutarea parametrilor optimi pentru obținerea unor produse ca : acidul sulfuric, amoniac, acidul azotic, sinteza de medicamente ; mase plastice ; prezentarea unor procese tehnologice ce stau la baza obținerii îngrășămintelor și antidăunătorilor folosiți pentru obținerea producției agricole la nivel superior ;

— efectuarea unor experiențe — analize de laborator — utilizate și în industrie în scopul controlului calității produselor chimice (analiză de gaze, determinarea purității unor substanțe, analiza elementară a compușilor organici etc.) ;

— realizarea unor vizite sau excursii tematice în întreprinderile cu profil chimic, unde observația elevilor să fie dirijată spre procesele chimice care concură la realizarea unor produse de mare utilitate în practică.

Lecția de chimie și activitățile în laborator îndeplinesc o funcție polivalentă.

Problema care se pune este aceea a folosirii conținutului lecției de chimie în scopul orientării școlare și profesionale, fapt care presupune informare din partea profesorului în domeniul diferitelor profesiuni, priceperea pedagogică de a alege momentul potrivit, de a lega organic informațiile profesionale de conținutul lecției, de a selecta datele privind o categorie de profesiune, astfel încît să se evite abuzul de informații.

Dintre indicațiile de ordin profesional care pot fi introduse în cuprinsul lecțiilor sugerăm : domeniile de aplicare a cunoștințelor predate în lecții, profesiunile care solicită asemenea cunoștințe, specificul muncii în diferite profesiuni, tipurile

de şcoli care pregătesc pe tineri pentru îmbrăţişarea acestor profesiuni, rolul social-economic şi perspectivele de dezvoltare ale profesiunilor analizate, cerinţele fundamentale ale diferitelor ramuri de activitate. Aceste detalii legate organic de lecţia de chimie pot contribui la formularea opţiunii de către elevi pentru un gen de profesii din domeniul industriei chimice. Din acest punct de vedere este necesară documentarea tehnică a profesorului şi înţelegerea concepţiei care stă la baza orientării şcolare şi profesionale.

Astfel, lecţiile de chimie care presupun cunoştinţe de tehnologie chimică anorganică şi organică se pot organiza insistînd asupra necesităţii respectării parametrilor de reacţie, cît şi asupra elementelor componente ale instalaţiilor industriale : reactoare, instalaţii de încălzire, instalaţii de răcire, de uscare etc. Prin vizite la întreprinderi se prezintă elevilor aceste utilaje şi instalaţii. Aceste acţiuni au scopul de a familiariza elevii cu meseriile de operator în diferitele sectoare ale industriei chimice.

În laboratorul şcolii se efectuează o serie de experienţe care de fapt sînt metode de analiză în laboratoarele industriale. Vizitele efectuate în aceste laboratoare au drept scop de a orienta elevii spre meseriile de laborant şi tehnician chimist.

Chimia este o ştiinţă care oferă posibilităţi multiple privind organizarea unor activităţi practice cu elevii, în laborator. Efectuarea experienţelor constituie o condiţie esenţială pentru demonstrarea şi accentuarea caracterului practic-aplicativ al chimiei. Din acest unghi de vedere se pune problema selectării experienţelor în funcţie de utilitate, esenţialitate şi spectaculozitatea lor, astfel încît acestea să contribuie la dezvoltarea interesului şi curiozităţii pentru cunoştinţele de chimie, a spiritului de investigaţie, la formarea conştiinţei utilităţii muncii pe care o desfăşoară, la formarea abilităţilor practice de a mînui aparatele şi ustensilele de laborator şi de efectuare a unor reacţii chimice.

Activitatea în laborator contribuie la formarea impresiei participării directe la viaţa şi activitatea din producţie, fapt ce ridică problema creării unei asemenea ambianţe şi a unor asemenea relaţii de muncă.

În probleme privind procesele redox şi în special cele legate de fenomene de electroliză se realizează pregnant acest obiectiv. Astfel, lecţiile cu tema „Electroliza" au o eficienţă deosebită în momentul cînd sînt organizate pe bază de activitate independentă în laborator, începînd chiar cu construirea celulei de electroliză. Stabilirea proceselor intime ce au loc la electrozi şi a transformărilor pe care le suferă electrolitul permit studierea unor procese redox întîlnite în industrie. Se insistă în mod deosebit asupra electrolizei clorurii de sodiu în soluţie apoasă. Pe baza acestei reacţii se obţine o serie de produse cu importanţă economică deosebită (clor, hidroxid de sodiu, hidrogen, carbonat de sodiu etc.).

Un alt domeniu în care acest fenomen are o largă aplicabilitate este în procesul de rafinare a metalelor pe cale electrolitică sau pentru obţinerea unor metale în stare pură. Pentru a întregi gama proceselor de electroliză în laborator se pot realiza acoperiri electrolitice (nichelare, cromare etc.). Acest proces poate fi examinat şi într-o serie de întreprinderi industriale.

În scopul accentuării caracterului practic-aplicativ se înscriu şi cunoaşterea şi luarea în considerare în practica efectuării experienţelor şi a activităţilor practice de laborator a măsurilor de securitate, a ordinei şi curăţeniei, a păstrării şi folosirii cu grijă a aparaturii, a ustensilelor de laborator, a manifestării spiritului de economie în folosirea substanţelor, a rigurozităţii ştiinţifice în calcule, interpretării şi prezentării fenomenelor chimice. De asemenea, ele oferă posibilitatea elevului de a elabora o ipoteză, o concluzie, de a interpreta rezultate, dezvoltă spiritul critic, apreciind erorile, făcînd aproximaţii şi utilizînd relaţii matematice [3, 4].

Accentuarea caracterului practic-aplicativ al chimiei impune şi problema utilării moderne a laboratorului şi a folosirii lui eficiente : spaţiu raţional pentru activitatea individuală şi pe grupe a elevilor ; mobilier corespunzător, aparatură şi ustensile pentru satisfacerea cerinţelor programelor, substanţe necesare unei activităţi practice cu elevii în condiţiile unui învăţămînt modern. Laboratorul de chimie îşi îndeplineşte funcţionalitatea sa în condiţiile în care îl introduce pe elev

în tainele tehnologiei chimice. Trebuie avut în vedere că în laborator se reproduc decît unele operaţii din complicatul proces tehnologic din industrie [5]. Important sub acest aspect este mărirea sferei de reprezentare prin folosirea variatelor tipuri de modele. Pentru studierea procesului tehnologic de obţinere a acidului sulfuric se poate folosi o gamă largă de modele, astfel : modelarea reacţiei chimice într-o instalaţie simplă de sticlă în laborator, schemă, planşe sau dispozitiv reprezentînd fluxul tehnologic cu secvenţele lui esenţiale, macheta cuptorului de prăjit pirită ca element de bază în instalaţia industrială.

În lecţiile referitoare la metalurgia fontei este absolut necesară folosirea modelelor grafice, reprezentînd părţile componente ale furnalului şi procesele chimice care au loc în diverse zone. Se pot folosi diapozitive în scopul apropierii de industrie şi a formării unor reprezentări clare privind dinamica procesului industrial.

Dar accentuarea caracterului practic-aplicativ al chimiei presupune şi reînnoirea metodologiei şi tehnologiei didactice, care să asigure activizarea elevilor în cel mai înalt grad, cultivarea sistematică a creativităţii, flexibilităţii şi fluidităţii gîndirii elevilor, sporirea ponderii lucrărilor independente pe baza studiului individual, strămutarea procesului de învăţămînt din clasă în laborator, unde elevii să acţioneze direct, sub îndrumarea profesorului, în scopul cunoaşterii fenomenelor chimice şi a tehnologiei chimice. Dobîndind un caracter activ, bazîndu-se pe participarea nemijlocită şi acţională a elevului — (observarea fenomenelor, producerea fenomenelor, prepararea unor substanţe chimice cu mare pondere în industrie etc.) ca şi pe gîndirea şi activitatea lui intelectuală — metodologia şi tehnologia folosită în studiul chimiei constituie expresia unei noi orientări a activităţii şcolii noastre.

Aplicarea în practică a cunoştinţelor constituie un obiectiv important al şcolii şi are multiple consecinţe sub aspect formativ şi educativ, contribuie la adîncirea şi temeinicia cunoştinţelor, întărind caracterul de operaţionalitate a cunoştinţelor, la formarea convingerilor la elevi în legătură cu utilizarea muncii lor, la determinarea unei atitudini pozitive de învăţare şi a unei motivaţii superioare.

Elevul dobîndeşte încredere în ştiinţă şi în profesorul care reprezintă un anumit obiect de învăţămînt. Datorită participării directe a elevilor în organizarea şi desfăşurarea activităţilor practice ei dobîndesc încredere în posibilităţile lor creatoare, provoacă satisfacţia de a descoperi, de a realiza, învăţa să înţeleagă semnificaţia fenomenelor şi să intuiască aplicarea lor practică, dezvoltă abilităţi de mînuirea aparatelor [6]. Problemele care se pun privesc raportul dintre latura teoretică şi cea practică, cu predominarea celei din urmă şi a faptului că aplicabilitatea cunoştinţelor în diferite domenii implică participarea directă a elevului pentru a observa, a studia, a efectua o experienţă, a mînui aparatele şi ustensilele, a lucra direct, fapt care contribuie la creşterea interesului, la dobîndirea cunoştinţelor prin participare directă şi efectivă a elevilor.

Aplicabilitatea cunoştinţelor vizează nu numai activizarea elevilor prin efectuarea în mod direct a unor operaţii, reacţii, prepararea de substanţe, ci şi creşterea ponderii muncii independente în activităţile didactice la chimie cu totalitatea consecinţelor ei formative pentru elev.

BIBLIOGRAFIE

1. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism*, Ed. politică, Bucureşti, 1975.
2. *Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R. cu privire la planul cincinal 1976 şi liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990*, Ed. politică, Bucureşti, 1974.
3. B. Griffiths, *Les application de la mathématique*, în *Tendences nouvelles de l'enseignement de la mathématique*, Volum III, Paris, UNESCO, 1973, p. 83—96.
4. René, Heller, *L'enseignement des mathematiques, de la physique et de la chimie á l'usage des biologistes*, în *Tendances nouvelles de l'enseignement des mathématique*, Vol. I, 1966, Paris, UNESCO, p. 116—147.
5. Veronica, Ferarini, *Predarea într-o nouă concepţie a noţiunilor fundamentale de chimie în liceul de cultură generală*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1971.
6. T., Pop, O., Şafran, R., Dăscălescu, V., Bunescu, D., Muster, T., Bogdan, *Orientări şi modalităţi de perfecţionare a procesului de învăţămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1972.

PREMISELE INDIVIDUALIZĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ARTISTIC — MUZICAL

Prof. LUCIA PETROMAN,
Prof. PAVEL PETROMAN

„Un rol de cea mai mare importanță în educarea comunistă a tinerei generații — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea la ședința festivă de deschidere a Congresului al X-lea al U.T.C., a Conferinței a X-a a U.A.S.C.R. din România și a celei de-a III-a Conferințe Naționale a Organizației Pionierilor — revine școlii noastre de toate gradele" [1]. În acest sens, însă, pentru ca activitatea instructiv-educativă organizată și desfășurată la nivelul fiecărei unități de învățămînt să aibă eficiența scontată, este necesar ca ea să fie astfel concepută încît să permită fiecărui tînăr să se dezvolte în concordanță cu particularitățile sale anatomo-fiziologice și psihice, în congruență cu cerințele dezvoltării societății noastre socialiste în plin avînt. Planurile noastre de învățămînt, programele și manualele relevă parametrii în funcție de care trebuie instruit și educat un asemenea om, mai mult, îi fixează în mod ponderat, cu rațiune și pe acei ce se impun a fi atinși. La nivelul școlilor și institutelor de învățămînt superior au fost create condițiile didactico-materiale necesare formării omului multilateral. Cadrele didactice sînt chemate să acționeze în continuare cu fermitate, în mod corespunzător, pentru formarea „omului total", pentru lărgirea orizontului cunoașterii sale, „pentru a face ca tot ceea ce a creat natura, tot ceea ce există în univers să fie pus în serviciul cunoașterii, al fericirii, libertății omului, al independenței popoarelor" [2].

În pofida cunoașterii acestor adevăruri, mai există încă situații în care unii colegi sînt absorbiți de dorința informării elevilor sau studenților cu un volum cît mai mare de cunoștințe, preocupîndu-se în mai mică măsură de formarea priceperilor și deprinderilor, de înarmarea lor cu instrumentele de cunoaștere și de exprimare : limbajul (oral și scris), limbajele postlingvistice (matematica, chimia, fizica etc.), mijloacele de exprimare artistică și corporală. Se uită în detrimentul educaților că „scopul educației este de a permite omului să fie el însuși, de a deveni, de a se remodela continuu" [3]. Poate că, dintr-un asemenea motiv, nu prea ajung să-și cunoască subiecții, să le cunoască individualitatea, particularitățile specifice acesteia, uneori nici măcar grupul sau clasa cu care lucrează efectiv. Or, necunoașterea sau eludarea diferențelor dintre indivizi menține profesorul, aproape în exclusivitate, la un învățămînt colectiv, în consens cu prevederile generale ale programelor școlare. „În felul acesta — sesizează Gilbert Leroy — elevul (studentul) se adaptează învățămîntului mai curînd decît încearcă școala (facultatea) să se pună la nivelul fiecăruia" [4]. Evitarea unui asemenea neajuns este încă departe de a se putea realiza, dacă avem în vedere nivelul pregătirii psihopedagogice a profesorului, deocamdată discutabil, condițiile în care este organizată și se desfășoară activitatea educațională : clasă, grupă, anul de studiu, grupa ori subgrupa.

În domeniul învățămîntului artistic — în cadrul liceelor de arte plastice și muzică, după cum și în facultățile cu profile similare — organizarea și desfășurarea activității de însușire a tehnicilor speciale, a priceperilor și deprinderilor necesare în desăvîrșirea și practicarea unei anumite profesiuni se realizează în grupe, în subgrupe sau prin muncă individuală. Această situație permite elevului,

respectiv studentului, să treacă de la munca în clasă la munca în grup sau la munca individuală, ori independentă şi invers, să facă cunoştinţă încă din şcoală sau din facultate cu situaţiile pe care le vor întîlni la intrarea în viaţă. „Dacă şcolile viitorului vor dori să uşureze adaptarea ulterioară în viaţă, ele vor trebui să experimenteze situaţii mult mai variate" [5]. Iată de ce ni se pare că specificul conceperii, organizării activităţii din liceele şi institutele de învăţămînt superior de profilele celor amintite merită o atenţie deosebită. Cei angajaţi în desfăşurarea acestui învăţămînt sînt datori să-şi exprime, mai devreme ori mai tîrziu punctul de vedere şi să dezvăluie ceva din greutatea şi frumuseţea muncii individuale.

Urmărind de mai multă vreme felul în care a fost şi este concepută şi se desfăşoară această activitate la Liceul de muzică şi Facultatea de învăţămînt pedagogic, secţia de muzică de la Universitatea din Timişoara, rezultă, an de an, o preocupare susţinută pentru optimizarea ei, în sensul adaptării la particularităţile psihice şi de vîrstă ale elevului sau studentului, elaborării unui sistem de cerinţe în raport cu individualitatea fiecăruia, elemente indispensabile devenirii lor fireşti, cultivării intereselor şi aptitudinilor, în bună parte afirmate (în cazul elevilor din ultimele clase şi al studenţilor). Tratarea individuală a educatului capătă în cazurile urmărite de noi o semnificaţie proprie de la un elev la altul, de la un student la altul, fapt care implică studierea şi cunoaşterea lor ştiinţifică cu o necesitate obiectivă, neînlocuibilă, de la care educatorii trebuie să pornească în realizarea sarcinilor ce le incumbă munca individuală. În acest scop, în limita posibilităţilor, atît în liceu cît şi în facultate, s-a pornit de la cîteva norme care au devenit pe parcurs obligatorii :

1. Continuitatea muncii educatorului în activitatea cu educatul, cel puţin la nivelul unui ciclu (în liceu) şi în toţi anii de studii (în facultate).

2. Consemnarea de către educator a observaţiilor, a rezultatelor metodelor şi a procedeelor implicate în activitatea cu educatul, atît pe linia însuşirii instrumentului, cît şi pe aceea a studierii, cunoaşterii şi intervenirii în orientarea dezvoltării şi formării sale.

3. Colaborarea cu dirigintele (în liceu) şi îndrumătorul de an (în facultate).

4. Elaborarea fişei individuale psihopedagogice a fiecărui elev sau student.

5. Urmărirea şi orientarea studiului individual acasă sau în şcoală, facultate, stabilirea orarului acestuia de comun acord cu profesorul clasei, în raport cu posibilităţile educatului.

6. Orientarea activităţilor în afara clasei — audiţii şi spectacole —, recomandarea celor obligatorii, fără a-i supraîncărca pe elevi, discutarea lor prealabilă sau ulterioară.

7. Confruntarea educaţilor în acţiuni comune — audiţii, recitaluri, spectacole, concerte etc. — periodic, chiar cu profesorii lor.

8. Întîlnirea profesorului cu clasa, cu grupa sau subgrupul de elevi sau de studenţi în cadrul unor reuniuni, cu ocazia dezbaterii unor probleme privind : viaţa, politica, etica, specialitatea etc.

9. Consultaţii periodice date de către profesorul de specialitate.

10. Organizarea şi asigurarea participării elevilor la întîlniri sistematice, mai ales în ultimii ani ai liceului, cu studenţii şi cadrele didactice din învăţămîntul superior, iar a studenţilor împreună cu cadrele didactice care-i pregătesc cu profesorii din învăţămîntul gimnazial şi liceal în cadrul Casei corpului didactic pentru a organiza şi participa la dezbaterea unor teme cu caracter psihopedagogic, muzical şi metodic etc.

În majoritatea cazurilor urmărite — 45 de cadre didactice şi clasele lor —, pilda educatorului, personalitatea acestuia în ansamblu, au exercitat influenţe deosebite asupra educaţilor, în evoluţia acestora pe linia însuşirii şi practicării artei. În realizarea sarcinilor educaţiei generale, între educator şi educat au fost posibile stabilirea unor relaţii de colaborare şi de respect mutual ; cei în cauză au înţeles că în nici un caz nu trebuie confundate intimitatea cu familiaritatea ; cea dintîi este expresia unei comuniuni respectuoase, iar cea de-a doua este o profanare a oricăror relaţii de colaborare profesor-elev şi primul gest familiar exclude orice

intimitate. Intimitatea facilitează dragostea și respectul reciproc, întărește și consolidează relația celor doi factori educator-educat, în schimb familiaritatea o ucide [6].

Se întîmplă însă, uneori, ca esența unui asemenea adevăr să nu fie cunoscută sau respectată. În acest caz, a apărut de fiecare dată rigiditatea exagerată a profesorului dictată de teama acestuia de a nu-și dărîma autoritatea, iar la elev o anumită reticență care poate ajunge pînă la depersonalizarea sa în cadrul orei, familiaritate care poate degenera, ceea ce evident randamentul școlar a fost și este în ambele situații, compromis. Învățarea instrumentului muzical, însușirea unei tehnici speciale în execuție, interpretarea, în cele mai multe din situațiile urmărite de noi, au fost corolarul cooperării educator-educat. Orice tentativă de a impune o tehnică fără înțelegerea și acceptarea sa de către educat s-a soldat cu eșec. În cazul din urmă, din asemenea considerente, studenții mai ales și elevii ultimilor ani de studii s-au sustras de la activitatea individuală ori au participat în mod pasiv. Se mai întîmplă, din păcate, datorită dorinței elevilor de a ajunge cu orice preț la facultate, ca, în ultimul an sau în ultimii ani de studii, aceștia — și datorită neîncrederii inspirate de profesori — să lucreze individual cu un alt profesor, de preferință din învățămîntul superior. Confruntarea elevului cu un ceas mai devreme cu pretențiile cadrelor didactice din învățămîntul superior nu-i o greșeală, ceea ce constituie însă o greșeală, după opinia noastră, este strădania meditatorului de a schimba orientarea dobîndită de elev în anii de școală, strădanie care perturbă, vrînd-nevrînd, sistemul de lucru al cadrului didactic din liceu, mai ales, cînd acesta nu știe că elevul său lucrează în afara școlii cu altcineva și încearcă cu orice preț să-și impună în continuare punctele de vedere, bineînțeles, fără rezultate.

În cazul învățămîntului liceal artistic ni se pare firească pretenția elevilor și a profesorilor acestora de a avea confruntări directe cu cadrele didactice din învățămîntul superior, după cum discuțiile deschise, colegiale purtate, pot contribui implicit la perfecționarea profesorilor angajați în învățămîntul liceal. În toate cazurile urmărite de noi, profesorii din această categorie s-au dovedit receptivi și cu multă inițiativă. Cînd educatorul caută să-l transforme pe educat în coparticipant, îl angajează, de fapt, să se afirme, să-și valorifice posibilitățile psihice, îl determină, fără să-și dea seama, să-l accepte, să-l caute, să-i fie indispensabil. Intenționile educatorilor sînt și trebuie să rămînă însă, complementare, convergente, inseparabile, ținta lor fiind realizarea pe planul intelectual și pe cel al sensibilității afective, în mod inseparabil. Acționînd astfel, profesorul favorizează revelarea plenară a subiectului, evită inhibiția afectivă și intelectuală, starea tensională traumatizantă, teama sau neliniștea sa, tulburările psihofiziologice [7].

Relația educator-educat condiționează devenirea celui de-al doilea, transformarea sa din obiect în subiect al procesului de învățămînt. Dialogul civilizat cu el, interesul relevat permanent pentru pregătirea sa temeinică, implică educatului obligația muncii asidue, respectul firesc, comportamentul corespunzător. Evident că relația educator-educat, gradul de constrîngere ce se impune a fi exercitat și natura libertății de acțiune lăsată tînărului, nu trebuie să depășească pragul toleranței, altminteri totul se prăbușește. Riscul e mult prea mare și nu merită să-l încercăm nici măcar în activitatea individuală cu educatul. Conducătorul pe care îl întruchipează educatorul nu mai poate și nici nu a fost doar autoritar sau pasiv, el s-a impus, în toate cazurile urmărite de noi, în mod natural, adică a tratat educatul ca un colaborator în realizarea sarcinilor sale, în formarea sa, l-a consultat în stabilirea repertoriului pe care l-a discutat și apreciat în raport cu posibilitățile sale și cerințele programei, cu privire la metodele și procedeele ce urmează să le folosească în predare-învățare, l-a angajat în procurarea mijloacelor didactice (magnetofon, casetofon, picup, diapozitive, plăci, planșe etc.), i-a arătat greutățile întîmpinate în pregătire și în interpretare etc.

Din asistențele efectuate la 234 de lecții, conduse în timp de 45 de profesori de la Liceul de muzică și Facultatea de învățămînt pedagogic, secția muzică, Universitatea Timișoara s-au desprins următoarele concluzii :

1. Individualizarea activității educaționale facilitează progresul școlar, asigură însușirea unor cunoștințe temeinice, inocularea priceperilor și deprinderilor necesare în cunoașterea și stăpînirea unui instrument.

2. Desfășurarea activității cu un singur subiect permite în condiții mai bune și într-un timp mai scurt crearea și consolidarea relației educator-educat care, odată create, favorizează însușirea tehnicii cîntării la instrument.

3. Activitatea individuală facilitează studierea și cunoașterea educatului, transformarea sa firească într-un colaborator, coparticipant activ la realizarea sarcinilor educației sale speciale.

4. Greutățile ce apar în conceperea, în organizarea și în desfășurarea activității individuale sînt, de cele mai multe ori, consecința imposibilității de a depăși o anumită tradiție creată de-a lungul anilor, o anumită optică a cadrului didactic pregătit insuficient în vederea studierii și cunoașterii științifice a fiecărui subiect încredințat spre formare, lipsa unor studii orientative, precum și a mijloacelor necesare ce se impun a fi implicate în pregătirea și practicarea activității individuale.

Din asemenea considerente, studiul individualității este privit și tratat de unele cadre didactice ca o activitate formală, insignifiantă, lipsită de utilitate. Pentru că în perspectivă, „muzica se va bucura de locul de cinste pe care-l merită prin faptul de a fi eliberat, prima dintre arte, mesajul său de nevoia unei traduceri verbale" [8], este necesar ca pregătirea celor ce vor realiza pentru prima dată acest deziderat major să fie concepută în consens cu cerințele pedagogiei și psihologiei moderne. Concomitent e necesar să dăm profesorilor de muzică, ca de altfel tuturor, pentru studiul individualității o tehnologie într-adevăr practică, pe care să o poată întrebuința cu ușurință, mijloacele didactice utile, procurabile ori confecționabile pe plan local. Pe cît este posibil, e nevoie să-i determinăm să folosească drept material experimental, însuși conținutul activității educaționale concepute, organizate și desfășurate în această direcție, ca să le permită obținerea de rezultate obiective, asupra nivelului și calității însușirilor psihice, intereselor și aptitudinilor elevilor și studenților și, bineînțeles, posibilitatea de a interveni în cultivarea și orientarea lor în continuare.

Principalele sarcini ce stau în fața cadrelor didactice din cadrul învățămîntului liceal și universitar artistic sînt, așa după cum se precizează în documentele de partid, printre altele, îmbogățirea formelor de organizare și de desfășurare a procesului de învățămînt, perfecționarea metodelor și procedeelor de predare-învățare, înnoirea mijloacelor folosite în activitatea educațională. Dar mai presus de toate, este necesară o concepție nouă care să contribuie la valorificarea potențialului creator al fiecărui educator. Nu este ușor să te desprinzi de obișnuință, dar progresul înseamnă depășire.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la ședința festivă de deschidere a Congresului al X-lea al U.T.C., a Conferinței a X-a a U.A.S.C. din România și a celei de-a III-a Conferințe Naționale a Organizației Pionierilor*, Ed. politică, București, 1975.
2. Nicolae Ceaușescu, *Idem*, p. 22.
3. Edgar Faure, *A învăța să fii*, E.D.P., 1975, București, p. 32.
4. Gilbert Leroy, *Dialogul în educație*, E.D.P., București, 1974, p. 113.
5. Alvin Toffler, *Șocul viitorului*, Editura politică, București, 1973, p. 397.
6. Mihai Ralea, *Studii din trecut*, E.S.P.L.A. 1975, p. 296.
7. J. Favez-Boutonier, *Psihologia clinică* în „Revue de l'einsegnement superieur" nr. 2, 1966, p. 14 — citat după Gilbert Leroy, idem 4, p. 128.
8. Mircea Malița, *Cronica anului 2000*, ediția a II-a, Ed. politică, București, 1975, p. 180.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

ACTIVIZAREA ELEVILOR LA LECȚII — CONDIȚIE A SPORIRII EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Conf. dr. ION DRĂGAN
Timișoara

Pentru început, ni se pare important să subliniem o deosebire de substanță : activismul în formele lui anterioare s-a fundamentat mai ales pe idei filozofice ; activismul educativ din zilele noastre (și din țara noastră) are temeiuri experimentale : întreaga *învățare activă* se bazează pe experimentele unor psihologi de marcă (Piaget, Vîgotski, Galperin, Bruner etc.).

Tot atît de substanțială este diferența dintre activismul educativ al zilelor noastre și celelalte teorii și doctrine, cu privire la activizarea elevilor, cînd o analizăm sub raport ontologic și metodologic. Din acest punct de vedere chiar și cea mai apropiată de noi — „școala activă" — se deosebește în esență de învățarea activă din școala noastră. Această deosebire este formulată în teza de bază a acestei școli expusă în lucrările de doctrină. „Școala activă este școala spontaneității" [1], scrie unul din pionierii ei. Și ideea aceasta revine ca un laitmotiv în toate operele reprezentanților acestui curent reflectîndu-se — cum era și firesc — și în practica pedagogică, atît în cea de *orientare pragmatică* (școala muncii), cît și în cea de *orientare intelectualistă*. Nici chiar așa-numita *orientare a școlii active integraliste* reprezentată la noi, între cele două războaie mondiale, de *I. C. Petrescu* și *G. G. Antonescu*, nu a putut concepe această activitate a copilului (practică, manuală, intelectuală, morală etc.) decît ca un dat, ca ceva înnăscut, școlii active revenindu-i meritul de a fi „descoperit" activismul vieții sufletești a copilului, iar metodele utilizate în această școală avînd doar rolul de a dezvolta funcțiile înnăscute ale elevului prin stimularea lor spontană [2].

Considerarea activității (intelectuale, fizice, afective etc.) ca imanentă vieții sufletești a omului și în special a copilului, constituie — după părerea noastră — viciul fundamental nu numai pentru doctrinarii școlii active, ci și pentru predecesorii lor. Căci, după cum vom vedea, *copilul devine activ* în măsura în care știm să-l facem să fie activ, deoarece — așa cum precizează M. Golu în introducerea la lucrarea sa *Percepție și activitate* — „activitatea nu poate fi considerată ca un dat în sine, ca manifestare a unei spiritualități pure. Ea exprimă, dimpo-

[1] A. Ferrière, *Școala activă*, E.D.P., Buc., 1973.
[2] I. C. Petrescu, *Școala activă*, E.D.P., Buc., 1973.

trivă, specificul interacțiunii concrete a individului cu lumea, comportînd întotdeauna o determinare obiectivă" [3]. Această teză de bază a psihologiei științifice contemporane constituie cadrul general de referință a tuturor didacticilor psihologice care consideră structurile psihice interne (cognitive, afective, volitive, aptitudinale, caracteriale) ca rezultînd din acțiunile externe. Aceste didactici și lucrări cu privire la învățare (ca și activitatea practică bazată pe ele) fie că sînt de inspirație piagetiană *, fie că aparțin școlii psihologice de la Moscova **, sau sînt plămădite pe pămîntul S.U.A. ***, dar puternic influențate de Piaget, susțin — cu date experimentale — că între activitatea psihică și activitatea obiectuală există corelații, interdependențe și influențe și că viața psihică este legată genetic de acțiunea materială, fiind o reflectare a ei. Aceasta este revoluția copernicianâ a teoriei contemporane a învățării, chiar dacă ea se deosebește, ca nuanțe de la o școală la alta. Considerarea psihicului ca un gen special de activitate — activitatea de reflectare — constituie nu numai piatra unghiulară a psihologiei științifice contemporane, ci și sursa revoluției coperniciene — cum afirmam mai sus — în teoria și activitatea de învățare. În această lumină și pe baza cercetărilor efectuate s-a ajuns la concluzia cu caracter de universalitate că „procesul învățării este cu atît mai valoros cu cît este mai activ" [4] și că „succesul învățării este proporțional cu nivelul activității desfășurate de elev în timpul învățării" [5]. Pînă aici toată lumea credem că este de acord. Disensiunile și dificultățile încep din momentul în care se interpretează conceptul de „activitate" și mai ales de la convertirea acestei teorii în practica didactică. Chiar același autor se simte obligat în cuprinsul lucrării să avertizeze cititorii că activitatea de învățare nu e o activitate fizică și că „în școala noastră organul de învățare este totuși, în primul rînd, capul, respectiv creierul elevului, și abia în al doilea rînd mîinile și picioarele lui" [6]. Avertizarea a fost determinată, probabil, de exagerările care se fac în învățămînt în țara de baștină a autorului (Iugoslavia, n.n.). Însă cu acest sens (de avertizare împotriva exagerărilor) nu strică să fie rostită și la noi. Dar numai atît, căci, în *învățarea productiv-creatoare* pe care o preconizează atît documentele noastre de partid [7] cît și studiile de specialitate [8], „elevul trebuie să participe cu întreaga sa personalitate, cu toate laturile și funcțiile sale : cognitivă, afectivă și volitivă" [9]. Ca atare activitatea manuală (motrică) nu poate fi exclusă din actul învățării ; aceasta cu atît mai mult cu cît, experimentele psihologice contemporane și teoria modernă a învățării au demonstrat că „școala nu valorează decît ca pregătire pentru viață ; orice învățămînt este ineficient cît rămîne verbal, căci verbalismul nu este decît simbolism, iar viața nu înseamnă doar vorbă" [10].

Problema-cheie a activismului educativ contemporan este, după părerea noastră, cea a găsirii și utilizării unor modalități de lucru cu elevii prin care să se realizeze un activism de nivel superior, reflectat într-o maximă eficiență în planul vieții psihice și al activității sociale.

Cei mai mulți practicieni ai educației văd soluția problemei activizării elevilor în metodele și procedeele de lucru cu ei (și în special în cele de predare). Într-o anchetă făcută în acest scop în școlile din județul Timiș, peste 75% din cadrele care au răspuns la această întrebare (învățători și profesori) au considerat că activizarea elevilor se realizează „prin metodele active". Un număr foarte mic

---

[3] M. Golu, *Percepție și activitate*, Ed. șt. Buc., 1971, p. 6.

* H. Aebli, *Didactica psihologică* (traducere de conf. dr. B. Bratu), E.D.P., 1973.

** P. I. Galperin și col., *Studii de psihologia învățării. (Teorie și metodă în elaborarea acțiunilor mintale)*. (Trad. dr. Gr. Nicola), E.D.P., Buc., 1975.

*** J. S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Ed. șt. Buc., 1970 ; idem *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., Buc., 1970.

[4] Ivan Furlan, *Învățămîntul modern și instruirea intensivă*, traducere de Alexandru Tamacencu, E.D.P., 1975, p. 61.

[5] Ibidem, p. 66.

[6] Ibidem, p. 70.

[7] Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R., Ed. politică, București 1973 și Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, Ed. politică, Buc., 1974.

[8] M. Drăgulet, *Procedee de activizare a elevilor*, E.D.P., Buc., 1974.

[9] Ibidem, p. 7.

[10] A. Binet, *Ideile moderne despre copil* (Cuvînt introductiv, traducere, note și comentarii de D. Todoran), E.D.P., Buc., 1975.

au acordat virtuții activizatoare și metodelor „clasice". Ni s-a părut de-a dreptul surprinzător cînd una din învățătoare (Șerbănescu Victoria din Jebel) a afirmat că activizează clasa „trecînd de la conversație la povestire", ilustrînd virtuțile activizatoare ale povestirii, pentru elevii mici. Surprinzător ni s-a părut acest mod de a vedea al învățătoarei în cauză, nu pentru noi, ci pentru mentalitatea generală a cadrelor didactice, care consideră că se poate face învățămînt activ *numai* cu ajutorul metodelor moderne active. Pentru această categorie de educatori și pentru a dezrădăcina această mentalitate, subliniem din nou că „metodele de predare nu posedă virtuți sau vicii intrinseci, ci că acestea le sînt puse în evidență prin modul în care sînt mînuite" [11]. Este adevărat însă că „metodele active sînt mult mai greu de folosit decît metodele receptive curente" deoarece presupun „o pregătire mai serioasă și, fără cunoașterea suficientă a psihologiei copilului... profesorul nu izbutește să realizeze un învățămînt de calitate" [12]. În aceeași lucrare se precizează că „metodele cele mai bune sînt cele mai dificile" (p. 63). De aceea ni se pare că și cei care au afirmat că „învățămîntul activ se realizează cu ajutorul metodelor active" rămîn doar în sfera „declaratului" și mai puțini au pătruns în cea a „trăitului".

În ce ne privește considerăm însă că activizarea elevului în procesul de învățămînt nu poate fi redusă numai la aspectul ei metodic, ci rezolvarea acestei probleme implică cu necesitate temeinice cunoștințe de psihologie genetică, de psihologie socială și de psihologia învățării. Numai pe asemenea fundamente științifice, metodele active își pot valida (demonstra) deplin valențele formative. Într-o asemenea optică, strategiile euristice (conversația, învățarea prin cercetare, problematizarea etc.) nu pot avea o eficiență maximă decît în cadrul unor relații bazate pe un comportament democratic al profesorului prin care acesta creează în clasă „o atmosferă de încredere, de emulație pozitivă, de cooperare și de stimulare" [13]. Dar aceasta nu mai e o problemă de metodică nici chiar de psihologia învățării, ci o problemă de psihologia socială și chiar de etică. Pe un asemenea fundal, de înțelegere largă și profundă a actului instruirii, se poate realiza „un învățămînt întemeiat pe inițiativa și cercetarea personală a elevilor", un învățămînt care „sporește aptitudinile mintale și ridică nivelul inteligenței" [14]. Un asemenea învățămînt le dezvoltă elevilor „spiritul științific, favorizînd învățarea metodelor științifice, capacitatea de observare, analiză și sinteză, trezind astfel spiritul de creație și spiritul critic, care pot să se consolideze în practica de raționament experimental" [15].

Realizarea unor asemenea valoroase obiective educaționale presupune, pe de o parte, existența unei taxonomii didactice, iar pe de altă parte, „curajul" de a descongestiona programele și manualele (de către autorii lor) de materialul superflu. În ancheta la care ne-am referit mai sus, cei mai mulți educatori consideră supraîncărcarea programelor și manualelor ca un factor frenator al activizării elevilor și propun descongestionarea lor. Pe linia realizării acestor deziderate măsurile luate de M.E.Î. și anume ca în programe și manuale „să se realizeze selecționarea și prelucrarea cunoștințelor în raport cu puterea de înțelegere și asimilare a elevilor, precum și în funcție de valoarea pe care o au pentru însușirea ulterioară a altor cunoștințe ; accentuarea caracterului educativ al acestora ; legarea mai strînsă a teoriei de practică, de producție, spre a realiza în bune condiții formarea deprinderilor de muncă a elevilor" [16], aceste măsuri ni se par realiste și, cu siguranță, eficiente. De asemenea, un promițător început pentru elaborarea unei taxonomii didactice ni se par și „baremele de cunoștințe și abilități minime obligatorii ce urmează să fie însușite de către toți elevii" [17].

---

[11] I. Drăgan, *Implicații psihologice ale modernizării învățămîntului*, (în) „Forum", anul XVI, nr. 11, 1974, p. 28.
[12] J. Piaget, *Psihologie și pedagogie* (traducere de Dan Răutu), E.D.P. 1974, p. 63.
[13] I. Drăgan, *Psihologia copilului și psihologia pedagogică* — curs, Timișoara, 1973, p. 134.
[14] G. Leroy, *Dialogul în educație* (Traducere dr. Victoria C. Petrescu, Elvira Balmuș), E.D.P., Buc., 1974, p. 103.
[15] Ibidem, p. 102.
[16] M. E. Î., *Studiu privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar*, București, 1976, p. 7.
[17] Ibidem, p. 7 și p. 9.

Între soluțiile rezolvării problemei activizării elevilor se află și formarea la elevi a deprinderilor de muncă independentă necesare cunoașterii [18]. Numai elevii care au formate asemenea deprinderi de muncă vor putea să muncească independent în clasă și vor putea să continue activitatea de instruire, independent, dincolo de limitele celor 50 de minute de activitate didactică și dincolo de durata școlarității, adică în viață, în practică. În această privință ni se pare deosebit de sugestivă ideea lui J. S. Bruner din lucrarea sa *Procesul educației intelectuale* după care „învățarea nu trebuie doar să ne conducă undeva, ea trebuie să ne permită să continuăm mai ușor în etapa următoare" (p. 45). Or, pentru a putea realiza acest lucru, elevul trebuie înarmat de la cea mai fragedă vîrstă cu tehnicile muncii intelectuale independente. Aceasta constituie una din condițiile unui învățămînt activ eficient. În același timp, în lumina principiului enunțat mai sus — al influenței acțiunilor externe (obiectuale) asupra celor interne (mintale) — deprinderile și tehnicile de muncă independente formate elevilor se interiorizează și „alcătuiesc unelte ale minții" cu ajutorul cărora elevul „devine apt să înainteze spre noi cunoștințe" [19].

În concluzie, metodele active utilizate în procesul instructiv-educativ sînt eficiente cu condiția ca ele să fie asimilate, adică să le provoace elevilor activism mintal, care apoi să-i facă apți de a învăța și rezolva probleme în mod independent, adică fără prescripții și îndrumări din partea profesorului sau a manualului. În acest fel învățămîntul activ, dincolo de „spectaculozitatea" lui, are valoare prin aceea că transmite elevilor cunoștințe și deprinderi operaționale, bogate în valențe formative și cu evidentă valoare practic-utilitară. Pentru a realiza un asemenea învățămînt este necesară o temeinică pregătire a educatorilor în domeniul științelor educației, educatorul fiind factorul-cheie în realizarea unui învățămînt cu adevărat activ. Căci după cum „bazinul se umple cu apă, focul se aprinde cu foc, sufletul omului se modelează datorită sufletului unui alt om" [20].

MUNCA DIFERENȚIATĂ ÎN PREDAREA ARITMETICII LA CLASELE MICI

Înv. ELENA BABACA, înv. RODICA POPA
Școala generală nr. 8-Roman

Școala generală are sarcina să asigure într-o concepție unitară și echilibrată pregătirea științifică și umanistă, tehnică și practică a tinerei generații în perspectiva continuării studiilor și a integrării socio-profesionale.

Prin întreaga activitate din școala generală se urmărește însușirea de către elevi a cunoștințelor de cultură generală și științifică de bază, a deprinderilor de muncă cu cartea, a metodelor și tehnicilor de activitate intelectuală necesară dobîndirii independente de noi cunoștințe. În realizarea acestui scop își aduc contribuția toate obiectele de învățămînt — în mare măsură matematica, prin care se urmărește dobîndirea cunoștințelor despre cele patru operații aritmetice cu numere naturale și zecimale, despre unitățile de măsură și unele elemente de bază ale geometriei, despre fracții, precum și însușirea tehnicilor de calcul aritmetic în rezolvarea problemelor. Studiul aritmeticii în clasele I—IV constituie

---

[18] Ibidem, p. 6.
[19] E. Fries, R. Rosenberg, *Învățămîntul prin cercetare* (în românește de Horia Stanca), E.D.P., Buc., 1973, p. 12.
[20] R. Tagore, *Articole despre educație și învățămînt*, E.S.D.P., București, 1961, p. 73.

o bază pentru continuarea învățării acestei discipline în celelalte clase. În spiritul acestei orientări se stabilesc anumite obiective fundamentale obligatorii studiului matematicii în școală.

În realizarea obiectivelor care trebuie atinse prin studiul matematicii, o mare importanță are atragerea elevilor ca aliați, determinîndu-i în primul rînd să prindă dragoste și pasiune pentru acest obiect, să lucreze în oră și în afară de oră cu multă plăcere, gust, interes. De asemenea, un rol deosebit îl are cunoașterea temeinică a fiecărui copil, cunoaștere ce începe odată cu prima zi de școală și continuă pînă cînd se încheie ciclul primar. În baza unei bune și temeinice cunoașteri individuale putem lucra diferențiat, gradat, în așa fel încît dragostea pentru acest obiect să se manifeste la toți copiii, toți să-l înțeleagă.

Am constatat că secretul realizării scopului matematic în clasele I—IV este munca diferențiată. Vom relata cîteva aspecte din munca diferențiată ce o aplicăm cotidian la clasele pe care le conducem.

Începînd cu primele zile de școală, în clasa I, am chestionat copiii asupra cunoștințelor ce le au în domeniul matematicii, pentru a ști cum să lucrăm cu ei. Astfel, am găsit nivele de cunoștințe mult diferite de la un elev la altul ; elevi ce nu știau să numere de la 1—10 sau să recunoască o cifră și elevi ce stăpîneau un bogat volum de cunoștințe matematice pentru vîrsta lor, cum ar fi calculul în concentrul 1—10 și 1—100 și chiar calculul cu trecere peste zece. Aceasta fiind situația, sigur că, în fața noastră stă o sarcină grea : aceea de a-i învăța pe copiii din prima categorie, cunoștințele începătoare și a-i face să înțeleagă primele noțiuni de matematică, iar pe cei din cealaltă categorie a-i determina să lucreze la matematică și treptat să învețe ceva nou. Toate acestea nu se puteau realiza decît printr-o muncă diferențiată judicios și minuțios pregătită.

În perioada predării numerelor 1—10 am lucrat cu toată clasa deoarece erau cunoștințe noi pentru toți copiii — însușirea noțiunii de număr, cifră, locul în șirul natural, scrierea corectă a fiecărei cifre ; copiilor ce prezentau ușurință în înțelegerea acestor noțiuni le-am dat să stabilească relațiile „>", „<" între diferite numere.

În timpul predării operațiilor de adunare și scădere în concentrul 1—10 am lucrat mult diferențiat ; astfel, elevilor ce întîmpinau greutăți le-am dat să calculeze exerciții simple de adunare și scădere, ex. : 4+3 ; 8—5, iar celorlalți elevi tot exerciții în concentrul 1—10, dar mai complicate. Ele constau în exerciții cu termen necunoscut plasat în situații diferite. Ex. : 4+?—1=9 ; ?+5+2—7 —2=1 ; exerciții combinate în lanț ce cuprindeau ambele operații : 7—2+4—8+6= ; stabilirea relațiilor între exerciții :

7+2> 8—3 sau	a+m=10 sau	a+m=9
3+7= 6+4	a>m	a<m
2+3<10—3	7+3=10	2+7=9

Gradul de diferențiere a crescut odată cu începerea rezolvării problemelor. În primele ore de rezolvare a problemelor am lucrat, la fel, cu toată clasa pînă cînd toți elevii au înțeles ce este o problemă și cum se rezolvă. Pentru trezirea și menținerea interesului copiilor ce prezentau ușurință și înțelegere în rezolvarea problemelor, pentru dezvoltarea gîndirii lor, a judecății și raționamentului a trebuit să complicăm problemele, să le sporim gradul de dificultate, ajungînd să lucrăm diferențiat pe două și trei grupe. O categorie de probleme era de tipul : a+b, sau a—b, o altă categorie de tipul a+b—c, iar pentru elevii ce lucrau mai ușor probleme de tipul : a+(a+b), a+(a—b) sau a+(a+b)—c. Gradul de dificultate sporea treptat dînd elevilor ce-și rezolvau repede și corect sarcina, altceva nou. Am cerut elevilor să încheie problema cu formula numerică, fapt ce a făcut posibil ca din clasa I să introducem paranteza. În munca diferențiată am folosit fișe în care se dădeau spre rezolvare sarcini matematice din ce în ce mai complicate. Munca diferențiată am desfășurat-o în toate momentele lecției atît în activitatea colectivă, cît și în activitatea independentă desfășurată acasă, preponderență avînd munca din

clasă. Tot ce s-a dat copiilor să lucreze independent a fost verificat, făcîndu-se şi aprecierea cuvenită — apreciere încurajatoare pentru elev în scopul de a-i trezi interesul, de a-l mobiliza, de a-l face încrezător în puterea lui. Lucrînd diferenţiat am ajuns ca în afară de doi elevi (ce fac cazuri speciale) toţi să posede cunoştinţele prevăzute de programă şi să rezolve orice exerciţiu sau problemă din manual. Elevii avansaţi rezolvau sarcini matematice mai complicate, ca de exemplu problemele : „În trei cutii sînt 98 bomboane. În prima cutie sînt 21 bomboane, în a doua cutie sînt mai mult cu 6. Cîte bomboane sînt în a treia cutie ?“ ; sau „Nicu vrea să cumpere o carte de 13 lei şi un joc mai scump cu 24 lei. El are 22 lei mai puţin decît fratele lui care are 65 lei. Cîţi lei îi mai trebuie ?

Exemplificăm o oră de aritmetică în care s-a desfăşurat activitate diferenţiată în rezolvarea problemelor, lucrîndu-se pe trei grupe. Cu grupa elevilor ce prezentau greutăţi mai mari în rezolvare s-a lucrat problema : „O carte costă 12 lei şi alta cu 3 lei mai mult. Cîţi lei costă ambele cărţi ?“, cu grupa elevilor de mijloc problema : „Eugen a cumpărat o carte de 30 lei şi un joc mai ieftin cu 20 lei. Ce rest a primit de la 50 lei ?“, iar cu grupa elevilor care prezentau uşurinţă în rezolvare, problema : „După ce Gelu cheltuie pe fructe 12 lei, pe bomboane mai mult cu 18 lei, îi mai rămîn 2 bancnote de cîte 10 lei şi una de 5 lei. Cîţi lei a avut Gelu ?“.

În clasa a II-a continuăm activitatea diferenţiată în verificarea cunoştinţelor, în predarea noilor cunoştinţe şi, mai intens, în lecţiile de consolidare.

În predare, spre exemplu, la lecţia „Adunarea numerelor formate din zeci şi unităţi cînd suma unităţilor trece peste zece“ (38+27) participă toţi elevii clasei astfel : elevii ce lucrează cu greutate la aritmetică efectuează la tablă exerciţiul desfăşurat

$$\begin{array}{l} 38+27=65 \\ \hline 30+20=50 \\ 8+7=15 \\ 50+15=65 \end{array} \qquad \text{sau} \qquad \begin{array}{l} 38+27=65 \\ \hline 38+20+7=65 \end{array}$$

Elevii din grupa de mijloc lucrează la tablă exerciţii ce le calculează mintal, scriind doar rezultatul : 48+26=74, iar elevii avansaţi aceleaşi exerciţii le calculează oral.

În timpul muncii independente, pentru elevii ce lucrează repede şi bine totdeauna aveam pregătite teme suplimentare.

Iată cum s-a desfăşurat o oră de aritmetică la clasa a II-a în cadrul căreia s-a împletit munca cu întreaga clasă cu activitatea diferenţiată şi munca independentă. A fost o lecţie de consolidare a cazurilor de adunare şi scădere cu trecere peste zece. Lecţia a început cu calcul mintal, sub diferite forme, ce s-a adresat întregii clase : a) calculaţi : 7+8—9 ; 11—4+8 ; b) aflaţi suma numerelor 37 şi 8 ; 19 şi 5 ; c) aflaţi diferenţa numerelor 54 şi 7 ; 72 şi 5 ; d) măriţi cu 8 numerele : 39, 54, 83 ; e) micşoraţi cu 6 numerele : 51, 33, 72 ; f) număraţi din 9 în 9 pînă la 81 şi din 6 în 6 de la 48 pînă la 0. Calculul scris s-a lucrat tot cu întreaga clasă, ex : 38—9+6+8—x=37 ; x+23+9+7—6=42 ; 89=a—5.

S-a rezolvăt apoi o problemă cu întreaga clasă : „Dan a citit într-o zi 51 pagini, a doua zi a citit mai puţin cu 9 pagini, iar a treia zi a citit mai puţin cu 32 pagini decît citise în primele două zile la un loc. Cîte pagini a citit a treia zi ?“ În a doua parte a orei, pe bază de fişe, s-a lucrat independent şi diferenţiat pe două grupe. Unei grupe i s-a dat exerciţii simple 34+8 ; 95—7 şi stabilirea relaţiei între mărimi ; ex. : 97—9 şi 75+9. Celeilalte grupe i s-a dat exerciţii mai complicate : 36+7—5 ; x—9=32. Măriţi suma numerelor 16 şi 7 cu diferenţa lor. Calculaţi şi puneţi relaţia „>“, „<“, „=“ 73—5+8 ; 94—8—9. Elevilor care au terminat mai repede li s-a dat să rezolve o altă sarcină, tot diferenţiat ca grad de dificultate. Tema pentru acasă s-a dat diferenţiat. Pentru o grupă tema : 35+7 ; 42—8 şi problema : „Mircea are 25 lei. Mama îi dă 9 lei. El cumpără o carte de 3 lei şi un penar de 12 lei. Cîţi lei îi mai rămîn ?“

Pentru o altă grupă tema : ?—4=29 ; a—8=44 ; şi problema : „Într-un vas erau 46 litri de ulei, în altul cu 4 litri mai mult. Din primul vas s-au vîndut 31 litri, iar din al doilea s-au vîndut cu 9 litri mai puţin. Cîţi litri au rămas în ambele vase ?“

În cadrul orelor de consolidare a operaţiilor aritmetice, adunarea şi scăderea în concentrul 1—100 am intensificat munca diferenţiată în aşa fel încît fiecare elev să primească o sarcină cu un grad de dificultate din ce în ce mai ridicat, sarcină pe care s-o poată rezolva. Elevilor ce prezentau greutate în rezolvarea problemelor li s-a dat spre rezolvare una de tipul : „Într-un coş erau 39 mere, iar în altul cu 14 mere mai mult. S-au consumat 87 mere. Cîte mere au mai rămas ?“ sau „Maria a citit ieri 31 pagini dintr-o carte, astăzi cu 13 pagini mai puţin şi i-au mai rămas 27 pagini. Cîte pagini are cartea ?“

Elevilor buni li s-au dat probleme de tipul : „În trei lăzi erau 94 portocale. În prima şi a treia ladă erau 66 portocale, iar în a doua şi a treia erau 57 portocale. Cîte portocale erau în fiecare ladă ?“ sau „Într-un coş erau 61 kg cireşe, iar în altul cu 26 kg mai puţin. Din primul coş s-au consumat 34 kg ; iar din al doilea mai puţin cu 9 kg. Cîte kg au rămas în ambele coşuri ?“

Pentru a ne convinge că problemele au fost înţelese şi rezolvate conştient s-a lucrat mult cu elevii, după rezolvarea problemei li s-a cerut să o transpună în formulă numerică.

Rezultatele obţinute pînă în prezent, comparate cu rezultatele obţinute de elevii de la clasele unde nu se lucrează diferenţiat, ne face să afirmăm că această activitate diferenţiată contribuie mult la ridicarea gradului de înţelegere şi aprofundare a noţiunilor şi cunoştinţelor matematice.

În această muncă diferenţiată se lucrează cu mare grijă, elevii neştiind că li se dau spre rezolvare sarcini diferite. De asemenea, ei nu sînt fixaţi într-o anumită grupă, ci, după rezultatele obţinute şi progresele pe care le fac, ei trec dintr-o grupă în alta.

BREVIAR

SESIUNE DE COMUNICĂRI

În zilele de 22—23 mai 1976 a avut loc la Universitatea din Timişoara o sesiune de comunicări şi referate pe tema „Activizarea elevilor la lecţie — condiţie a sporirii eficienţei învăţămîntului“.

Sesiunea a fost organizată de către colectivul catedrei de pedagogie-psihologie în colaborare cu inspectoratele şcolare din judeţele Arad, Hunedoara, Timiş şi Caraş-Severin.

S-au prezentat un număr de 23 comunicări şi referate de către membrii colectivului de catedră, cadre didactice din şcolile judeţelor amintite, inspectori şcolari, directori. Discuţiile purtate de cadrele didactice participante pe marginea lucrărilor prezentate au scos în evidenţă necesitatea generalizării modalităţilor de activizare a elevilor la lecţie ca o condiţie esenţială a sporirii eficienţei învăţării“.

FIŞE DE BIOLOGIE
pentru elevi şi absolvenţi de licee

Recent, în Editura Dacia din Cluj-Napoca a apărut un interesant volum intitulat *Fişe de biologie pentru elevi şi absolvenţi de licee*, pe baza programelor elaborate de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului pentru bacalaureat şi concursul de admitere în învăţămîntul superior.

Colectivul de autori (acad. Eugen A. Pora, Elisabeta Mândruşca şi Alexandru Vereşezan, coordonator acad. Eugen A. Pora) a reuşit în modul cel mai strălucit să realizeze un număr de 69 fişe, bogate în conţinut, totalizînd 470 pagini, repartizate după cum urmează : botanică — 14, zoologie — 18, anatomia şi fiziologia omului — 24, biologie generală — 13. Toate aceste fişe cuprind principalele teme de studiu ale obiectelor prezentate mai sus. La sfîrşitul tematicii de botanică şi zoologie întîlnim un index alfabetic al plantelor şi animalelor menţionate în fişe. Volumul este completat cu numeroase desene şi schiţe, menite să ajute substanţial pe acei care îl consultă.

O considerăm o lucrare utilă ce se recomandă de la sine prin bogatul său conţinut.

Prof. Florica Uţă
Şcoala generală nr. 1, Rm. Sărat

DEZBATERI

DIVERSIFICAREA ACTULUI DE PERFECȚIONARE A PERSONALULUI DIDACTIC

Redacția noastră a organizat, în orașul Arad, o discuție pe problema acțiunii de perfecționare a personalului didactic la care au luat parte tovarășii : prof. TRAIAN CÎRLIG, directorul Casei corpului didactic, prof. GHEORGHE GOGU, inspector școlar general, înv. CONSTANTIN DUȘAN, prof. dr. VASILE PEPEANGĂ, directorul Liceului pedagogic, prof. DOINA RADU, prof. IOSIF REHON, prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor șef al „Revistei de pedagogie".

GH. GOGU. Considerațiile mele asupra unor aspecte ale perfecționării cadrelor didactice se vor referi mai întîi asupra diferențierii perfecționării nu numai pe specialități didactice — educatoare, învățători și profesori care predau diferite obiecte de studiu — ci pe stagiul în învățămînt, întrucît tinerele cadre didactice au nevoie, în special, de perfecționarea în domeniul psihologiei și al pedagogiei și de o cunoaștere temeinică a legislației școlare pe care se bazează sistemul nostru de învățămînt. Facultățile de profil nu le-au asigurat o pregătire temeinică în această direcție. Fără cunoașterea particularităților psihice ale copiilor cu care lucrează, unele din încercările lor metodice se soldează cu eșec și descurajare. Cadrele cu o vechime de 15—20 ani în învățămînt simt nevoia informării în domenii noi ale științei și ca atare perfecționarea lor va avea ca obiectiv și o informare despre ultimele cuceriri ale științei în domeniul specialității lor.

În activitatea de perfecționare a cadrelor didactice prioritare trebuie să fie modalitățile de lucru cu elevii, de organizare judicioasă a predării și a activităților extradidactice, de valorificare educativă a conținutului lecțiilor.

VASILE POPEANGĂ. Învățămîntul și mutațiile profunde pe care le înregistrează acesta solicită o restructurare a sistemului instituțional de perfecționare a personalului didactic de care dispunem actualmente. Ce deficiențe diminuează, după părerea mea, funcționalitatea actualului sistem ? O primă deficiență privește paralelismul existent între sistemele instituționalizate de perfecționare (mă refer la instituțiile centrale interregionale, județene, casele corpului didactic și inspectoratele școlare). A doua deficiență se referă la faptul că perfecționarea este concepută adeseori ca o reciclare informațională, o reluare a problematicii specialității respective. A treia deficiență vizează ideea că actul perfecționării este redus la un act de evaluare a randamentului profesional în muncă al cadrului didactic, cu foarte puține referiri la prestațiile intelectuale ale elevilor. În afară de aceste deficiențe m-aș referi la faptul că progresele mari înregistrate în diferite domenii ale științelor, solicită din partea educatorului modalități noi de abordare a relațiilor sale cu elevii, de transmitere a cunoștințelor. Se constată adeseori o neglijare a aspectelor care privesc activitatea pedagogică a învățătorului sau profesorului. Perfecționarea trebuie văzută în perspectivă, ca un act proiectiv, care privește comportamentul pedagogic în viitor. Ea pornește de la anumite date existente privind pregătirea cadrelor didactice, comportamentul lor pedagogic și vizează ameliorarea acestuia. În acest sens văd perfecționarea și

pentru realizarea acestui obiectiv. Consider că este necesar să căutăm modalităţi noi.

S-a vorbit despre funcţia de perfecţionare a universităţii, dar cred că nici ea nu-şi doreşte la ora actuală o asemenea funcţie, pentru faptul că nu are cu cine-o îndeplini, nu are fixate clar finalităţile perfecţionării. Cum poate universitatea să îndeplinească funcţia de perfecţionare a personalului didactic (perfecţionare pedagogică în primul rînd) atîta timp cît cadrele didactice tinere pe care le pregăteşte vin în şcoală cu o slabă pregătire pedagogică ? De aceea consider că întreaga activitate de perfecţionare a cadrelor didactice trebuie văzută prin prisma unei acţiuni de informaţie permanentă a educatorilor. Nu consider inutilă o instituţie specializată în această direcţie. Actualele instituţii de perfecţionare ar putea îndeplini aceste obiective, schimbîndu-şi însă în mare măsură stilul de muncă, primenindu-şi cadrele, optica muncii şi fixînd finalităţi noi pentru întreaga lor activitate.

După opinia mea, forma cea mai indicată de perfecţionare o constituie stagiul de perfecţionare. De aceea consider necesară constituirea unei reţele mai largi de perfecţionare, adică un institut de perfecţionare care să dispună de şcoli-pilot, de şcoli cu valoare de model, foarte bine încadrate în diferite oraşe, în comune, pornind de la grădiniţe şi pînă la liceele de specialitate, în cadrul cărora să se găsească toate elementele necesare pentru un act eficient de perfecţionare. Aci să lucreze cadre didactice foarte bine pregătite, receptive la nou, disponibile pentru actul perfecţionării şi printr-o colaborare strînsă cu personalul didactic al institutului de perfecţionare. Acţiunea de perfecţionare să aibă loc pe grupe de cadre didactice din şcoli învecinate, din localităţi învecinate, din aceeaşi localitate, pornind pe planuri multiple : documentare, căutare metodică, experimente de noi procedee, de noi metode, validarea unor căutări şi a unor încercări, transfer de informaţii.

Cred că orice act de perfecţionare sub raport metodologic trebuie să aibă în structura sa actul educativ ca atare, după aceea analizat, evaluat, dar nu sub semnul penalizării, ca orice act educativ, la care asistă directorul, inspectorul sau un reprezentant de la I.C.P.C.D. care dresează un proces-verbal făcut sub semnul penalizării în sensul că observaţiile, procesul-verbal, evaluarea critică, notarea, constituie pînă la urmă o penalizare şi din cauza aceasta cadrele didactice sînt mult mai active, regizează oarecum acţiunile, lecţiile, activităţile în care sînt încadrate şi nu arată în mod convingător stadiul la care au ajuns ele în activitatea lor cotidiană. Consider că orice act de perfecţionare trebuie să aibă în structura lui o analiză axiologică sub raport pedagogic şi după aceea să se continuie modalităţile de perfecţionare sub raport oarecum opţional, alternativ, dîndu-i posibilitate educatorului să acţioneze, respectiv să aleagă între mai multe metode sau procedee în funcţie de elevii cu care lucrează, de tehnologia de care dispune şi, de ce nu, chiar de adeziunea sa subiectivă la un procedeu sau altul.

TRAIAN CÎRLIG. Alături de activitatea de informare a cadrelor didactice în cele mai noi probleme ale pedagogiei şi ale specialităţii, o pondere tot mai mare în activitatea noastră o deţin acţiunile cu un pronunţat caracter practic aplicativ : lecţii deschise, lucrări de laborator, lucrări de atelier, vizite, excursii documentare şi altele. În acest fel se asigură valorificarea experienţei locale şi antrenarea unui număr cît mai mare de cadre didactice la munca de cercetare pedagogică.

Prin crearea celor patru filiale ale Casei corpului didactic în diferite puncte ale judeţului nostru, s-a asigurat şi o cuprindere cît mai mare a cadrelor didactice în acţiunile de perfecţionare. Am considerat ca oportun sprijinul acordat de noi prin filiale colectivelor didactice, mai ales la şcolile de periferie, şcolile care au posibilităţi mai mici de documentare şi chiar individual în direcţia orientării muncii de perfecţionare înspre problemele prioritare ale învăţămîntului românesc contemporan, cît şi în direcţia sprijinirii studiului individual prin material bobliografic şi al organizării consultaţiilor şi cursurilor pentru grad.

În ideea că cercetarea pedagogică este condiţia vitală a creaţiei pedagogice, în colaborare cu Liceul pedagogic din Arad a fost popularizată în rîndul

cadrelor didactice ideea integrării în munca de cercetare, iar prin apariția cu regularitate a culegerii de studii pedagogice CATEDRA și altor publicații ce au fost scoase de către inspectoratul școlar și casa corpului didactic a fost creată posibilitatea valorificării studiilor efectuate de către cadrele didactice.

DOINA RADU. Reluînd o idee din discuția noastră, cred că, dacă instituția care se ocupă de sistemul perfecționării este pusă sub egida universității sau că este instituție idependentă, interesează mai puțin. Ea trebuie, însă, să fie mai legată de cerințele și specificul școlii. Lectorii să fie pentru profesori, în primul rînd, îndrumători, inițiatori în experimente, să se aplice la mai multe școli, prin îndrumarea lor, anumite metodologii, tehnici noi, deci să fie anorați în problemele stringente ale învățămîntului. I.C.P.P.D.-ul să nu se rezume numai la prelegeri în cadrul cursurilor de reciclare, de obicei în vacanțe, ci să îmbine cele două activități : teoretică și practică.

Un alt aspect ar fi acela al studiului individual și, dacă îmi permiteți, aș zice că profesorii ar putea fi mai mult folosiți la elaborarea, de exemplu, de manuale, a unor materiale metodologice.

O altă direcție de lucru ar constitui-o cercurile pedagogice, în jurul cărora există iarăși o dispută dacă sînt necesare, dacă se poate renunța la ele. Ele sînt o formă necesară care este susceptibilă de îmbunătățiri, prin tematică, prin legarea de actualitate.

IOSIF REHON. În perioada actuală, activitatea de perfecționare a cadrelor didactice este necesar să fie îndreptată spre cunoașterea și folosirea tehnologiei și metodologiei moderne în învățămînt.

Este drept, noi avem posibilități să ne informăm asupra metodelor moderne de predare, dar nu prea sîntem puși în situația ca să exersăm, să cunoaștem, să adîncim, să stăpînim aceste metode. De aceea cred că în cadrul perfecționării, o catedră de la un liceu ar putea fi solicitată să se manifeste activ fie în cadrul Casei corpului didactic sau sub îndrumarea I.C.P.P.D.-ului. Dacă este nevoie de o intensificare a activității de perfecționare în ceea ce privește folosirea tehnologiei didactice moderne, este nevoie de acest lucru și, poate, în primul rînd, chiar trebuie să capete prioritate. Doresc, însă, să insist asupra nevoii de a se face o mai bună corelare între activitățile pentru perfecționare și cele de obținerea gradelor didactice. Actuala situație duce la paralelisme care împovărează munca personalului didactic.

DOINA RADU. Important este ca cei ce merg la cursuri sau stagii de perfecționare sau pentru obținerea de grade să nu asiste la repetarea unor cursuri universitare de la care n-au învățat nimic, în plus, față de ceea ce știau din anii studenției.

IOSIF REHON. Am la mine toate temele pentru profesorii de chimie invitați anul acesta la cursurile de perfecționare. N-aș putea să spun că vreo temă n-ar fi actuală, n-ar avea importanță. Mă întreb, însă, în luna iulie la ce activitate practică voi putea participa eu și colegii mei, la Timișoara ? La cine vom putea să vedem o lecție sau o experiență în care se folosesc metode și tehnologii moderne ?

A. VASILESCU. Dar se pot înregistra și filma în cursul anului lecții și activități în jurul cărora se pot organiza dezbateri în cadrul stagiilor de perfecționare.

IOSIF REHON. Sînt întru totul de acord cu un astfel de punct de vedere. În felul acesta are loc o diversificare și simplificare a activității de perfecționare privită atît din punctul de vedere al instituției, cît și a cadrului didactic.

CONSTANTIN DUȘAN. Punctul meu de vedere exprimă și opinii ale altor colegi învățători. Referirile mele cu privire la actul perfecționării încep chiar cu examenul de definitivare în învățămînt. Socotesc că o simplă inspecție, chiar dacă se numește inspecție specială pentru obținerea gradului definitiv, este insuficientă. Este necesar ca noul învățător să fie cunoscut, sprijinit și îndrumat în continuare chiar de către liceul pedagogic care l-a pregătit.

A. VASILESCU. Dumneavoastră sînteți adeptul ideii celor care susțin că instituția care pregătește personalul didactic să fie și cea care să se îngrijească de perfecționarea lui. Liceul pedagogic pregătește educatori și învățători, liceul

pedagogic să-i perfecționeze în continuare ; universitatea pregătește profesorul pentru învățămîntul gimnazial și liceal, ea trebuie să se îngrijească de perfecționarea lui.

C. DUȘAN. Într-adevăr, găsesc pe deplin întemeiată opinia celor care susțin ca liceul pedagogic să dețină o pondere mai mare în procesul continuu al învățătorilor. Consider prea încărcată programa pentru examenul de definitivare. Se menține o neconcordanță între examenul de diplomă de absolvire și examenul de definitivat. Consider că trebuie puse de acord programele de la aceste două examene destul de apropiate între ele și ca timp și ca finalitate. Mulți colegi consideră că examenul de definitivare reprezintă o verificare făcută în fugă și cu un pronunțat caracter școlăresc. De aceea și eu și colegii mei sîntem de părere ca examenul de definitivare să se desfășoare sub forma unui colocviu, a unei discuții între comisie și candidați.

A. VASILESCU. Cum vedeți dumneavoastră sprijinul pe care să-l acorde sistemul de perfecționare sau liceul pedagogic candidaților la examenul de definitivare în învățămînt ; adică definitivatul este și o formă de a sublinia, și pe această cale, buna sau mai buna lui pregătire ?

C. DUȘAN. Prin cursuri, materiale de informare furnizate de Casa corpului didactic și prin contactul nemijlocit realizat cel puțin o dată pe an între inspectorat, Casa corpului didactic, liceul pedagogic, conducerile de școli și învățătorii grupați pe comună sau centre de localități.

VASILE POPEANGĂ. Deci, în fond, revenim la ideea că actul perfecționării cu deplină eficiență se face acolo unde muncesc învățătorii și profesorii.

C. DUȘAN. La locul de muncă, acolo unde să rezulte preocupările, realizările omului în cauză, acolo trebuie căutată eficiența acțiunii de perfecționare.

TRAIAN CÎRLIG. Mă voi referi la unele greutăți pe care le întîmpinăm în legătura pe care o realizăm între institutul de perfecționare — filiala Timișoara și masa de cadre didactice. În primul rînd, programele vin cu întîrziere. În al doilea rînd, lipsesc unele programe. În al treilea rînd, numărul de programe care ne vin este foarte redus. Este o chestiune administrativă care se poate rezolva foarte ușor dacă există mai mult interes din partea forurilor în drept. Casa corpului didactic și filialele din județ au acordat consultații celor înscriși la examenele de grad. Împreună cu liceul pedagogic am organizat cursuri pentru educatoare și învățători în vederea bunei pregătiri pentru definitivat și gradul II.

Circulația literaturii pedagogice are defecțiuni mari. De la centru nu se dirijează anumite cărți de metodică, de pedagogie de interes general pentru cadrele didactice și care să existe în mod obligatoriu și la bibliotecile școlare, la casele corpului didactic și filialele acestora, la inspectorat.

O altă problemă pe care doresc s-o ridic se referă la competența factorilor care îndrumă perfecționarea : directori de școli, inspectori, specialiști de la I.C.P.P.D. Toți acești factori au obligația să acționeze cu competență și în mod organizat și nu la întîmplare după cum crede fiecare director de școală sau inspector școlar. Să existe preocuparea, așa cum se spunea aici, ca încă de pe băncile facultății să se formeze un stil de muncă elevat și interesul pentru autoinstruire și autoformare.

GH. GOGU. Sînt de acord cu ideea întăririi rolului Casei corpului didactic și aș accentua asupra ideii întăririi rolului școlilor în perfecționarea cadrelor de care dispun. În acest context aș releva rolul liceelor pedagogice în perfecționarea educatoarelor și a învățătorilor din județ. De asemenea, consider că putem sprijini unele școli pentru a deveni instituții-pilot în activitatea de perfecționare metodică a educatorilor.

Perfecționarea cadrelor didactice nu se poate realiza în condiții optime fără a accentua rolul fiecărui educator în propria sa perfecționare prin studiul individual temeinic și o documentare la zi în cadrul specialității sale. Sînt profesori care și-au făcut din studiul individual și din încercări metodice în cadrul școlii, acțiuni prioritare a întregii activități pe care o desfășoară. Va trebui să cultivăm receptivitatea metodică a colegilor analizînd modelul pe care ei îl

oferă în propria lor perfecționare. Pe de altă parte, lor să le atribuim responsabilitate în conducerea formelor de perfecționare metodică din școală : catedre, comisii metodice, cercuri pedagogice.

A. VASILESCU. Dumneavoastră sînteți profesori de diferite specialități și în această calitate participați și la acțiunea de perfecționare pe care o exercită societatea de profil, respectiv, Societatea de fizică și chimie, Societatea de științe filologice, Societatea de științe istorice ș.a. Aș dori ca din acest punct de vedere să vă spuneți părerea în legătură cu acțiunile de perfecționare pe care le întreprind societățile, corelarea cu sistemul instituționalizat, organizat pe linie de stat și modul în care este legat actul perfecționării de activitatea practică productivă din unitățile economice.

IOSIF REHON. În cei douăzeci și ceva de ani de cînd lucrez în învățămînt am participat la trei asemenea cursuri : unul de 12 zile la București și două de cîte 7 zile la Iași. Atmosfera acestor cursuri diferă puțin de cea a cursurilor de la I.C.P.P.D. Pentru mine aceste cursuri au constituit un stimulent intelectual. Am ajuns într-o atmosferă cu totul degajată, cu oameni pe care i-am cunoscut numai din tratate sau care sînt considerați oameni de seamă, plus cu colegii mei din toată țara. E, de fapt, singura activitate la care am făcut și lucrări de laborator. După-amieze întregi am executat lucrări de laborator și pentru mine au rămas drept acțiuni în care s-au îmbinat utilul cu plăcutul. Aș dori ca și acțiunile de perfecționare pe care le face I.C.P.P.D.-ul să aibă aceeași ținută științifică și să se desfășoare tot în aceeași atmosferă. La acțiunile inițiate de societate nu erau examene sau colocvii, dar în schimb specialiștii care au condus aceste activități au reușit să le imprime o adevărată atmosferă de stimulare pentru studiu. Lucrările de laborator au stimulat gîndirea mea de chimist, mi-au dezvoltat îndemînarea de a monta și executa experiențe, mi-au stimulat spiritul de investigație științifică.

TRAIAN CÎRLIG. Societățile științifice lucrează de obicei cu elementele fruntașe, de devotiune în învățămînt, cu deosebită responsabilitate pentru investigația științifică, pentru cercetări în domeniul specialității respective, pentru transfer de informații. Din această cauză este foarte plăcut de lucrat cu aceste cadre, rezultatele sînt frumoase și atmosfera în care se desfășoară întîlnirile lor, sesiunile, comunicările, este reconfortantă, revitalizează oarecum și pe participanți, atmosfera pedagogică din școală. Neajunsul acestor acțiuni constă în faptul că nu pătrund pînă jos în marea masă a cadrelor didactice, ori o perfecționare trebuie să aibă acest caracter de cuprindere a întregului personal didactic.

DOINA RADU. Referindu-mă la Societatea de științe filologice, țin să subliniez că aci se desfășoară o activitate foarte frumoasă mai ales cînd este vorba de sesiuni tematice, cum au fost cele dedicate lui Ion Budai-Deleanu, Ovid Densusianu, Ion Slavici ș.a. Dar, așa cum spunea colegul meu, există aici unele impedimente, ele nefiind accesibile întregului personal didactic dintr-o anumită specialitate.

A. VASILESCU În legătură cu studiul privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar, elaborat de M.E.I. și aprobat de Biroul Politic Executiv al C.C. al P.C.R., cum credeți că pot fi ajutați învățătorii de sistemul de perfecționare în abordarea mai eficientă a acestei acțiuni ?

C. DUȘAN. Găsesc necesar să existe o planificare riguroasă în această direcție la inspectoratul școlar județean și ca programa de reciclare să angajeze mai mult cursanții în acțiuni de modernizarea tehnicilor de predare și adecvarea lor la ritmurile de învățare ale școlarilor mici. Este necesar ca tematica să facă referiri la situații concrete, să indice modalități de rezolvare a unor situații diverse. Utilizarea unor metodologii și tehnologii didactice moderne care să activizeze elevul, care să-l pună în situația de a lucra frecvent pe grupe, independent, iată ce cred necesar să ofere acțiunile de perfecționare învățătorilor. Ar trebui ca programa cursului de reciclare să-l determine pe învățător ca în perioada unui an sau doi-trei ani, adică în perioada pregătitoare reciclării lui,

el să angajeze astfel de situații, astfel de preocupări în școală și la clasa pe care o conduce și la reciclare să se prezinte cu experiențe în acest sens, în jurul cărora să se poarte dezbateri în cadrul seminariilor. Învățătorii de la liceul pedagogic și alte cadre didactice, învățătorii din Arad sau din împrejurimi să prezinte celor din localitățile cu mai puține condiții bune, probleme metodice moderne pe care le-au aplicat cu succes la clasă. Seminariile, dezbaterile care au loc să conducă la o perfecționare care să îmbine eficient teoria cu practica.

V. POPEANGĂ. Liceul pedagogic poate deveni centru metodic în sensul de experimentare, de căutare de noi metode, de adaptare a unor noi metode. O metodă este o schemă generală, dar de care trebuie să ținem seama în funcție de nivelul de pregătire al copiilor cu care lucrăm. Liceul pedagogic poate deveni un centru de promovare, de propagare a noi metode, de căutare, de experimentare, de propagare a lor printre învățători, de transfer de informații. S-ar putea face mai mult, însă am intra în domeniul perfecționării și liceul pedagogic nu are instituționalizată această funcție, nu dispune de cadrele necesare, nu are acest atribut înscris în finalitățile sale. Liceul pedagogic este o instituție de formare profesională. Natural că prin profesorii săi metodiști, prin școala de aplicație, prin schimbul de informații, prin transferul de informații pe care îl promovează în teritoriu, îndeplinește și funcția de perfecționare.

Sper că noile măsuri pe care le inițiază ministerul pentru perfecționarea învățămîntului în liceele pedagogice și în special programa de practică pedagogică, pe care ministerul o va elabora, să cuprindă precizări noi sau modalități noi de a ajuta pe învățătorii din mediul rural.

A. VASILESCU. Ați observat că se preconizează o îmbunătățire a perfecționării profesorilor de pedagogie din liceele pedagogice pentru ca ei să fie purtătorii ideilor și practicilor înaintate cu care să plece elevii atunci cînd devin absolvenți. Cum vedeți dumneavoastră soluționată această problemă ?

VASILE POPEANGĂ. În primul rînd trebuie să înlăturăm izolarea. Profesorii liceelor pedagogice sînt cadre în general izolate în sistemul de învățămînt al liceelor pedagogice. Ei participă la activitatea comisiilor metodice în școală, deci cunosc experiența unei școli, ei participă la activitatea în cercul pedagogic care este pînă la urmă tot în școală sau eventual încă vreo doi-trei profesori de psihologie de la școlile din orașul respectiv, deci cunosc o experiență mai restrînsă. Dacă punem pe profesorii de pedagogie în situația de a se întîlni, de a dezbate problemele de a participa la o dezbatere largă, de exemplu a studiului privind perfecționarea învățămîntului în liceele pedagogice, înlăturarea repetenției, atunci în mod implicit se face un transfer de informație de la un liceu pedagogic la altul, se stimulează spiritul de emulație între profesorii de pedagogie și toți vor avea de cîștigat sub raport intelectual. Acesta este un aspect.

În al doilea rînd, am observat foarte multe lucruri bune sau acțiuni pozitive transferate de profesori de la o școală la alta. De exemplu, profesorii liceului pedagogic de la Arad, mergînd la Craiova, la Oradea, la Deva, la Cluj, au transferat anumite practici și experiențe pozitive, anumite aspecte valoroase întîlnite în activitatea de acolo. Este iarăși o modalitate de perfecționare a profesorilor de pedagogie. Ar mai fi și alte modalități.

Mă gîndesc, de exemplu, că profesorii de pedagogie pot să primească de la Biblioteca centrală pedagogică buletinele de informare, de documentare pe care le elaborează Biblioteca centrală pedagogică. Stagiul de perfecționare pentru profesorii de pedagogie să aibă loc pe lîngă seminariile pedagogice, pe lîngă licee pedagogice care au obținut rezultate mai bune într-un domeniu sau altul. De exemplu, un liceu pedagogic unde se găsește un cabinet de psihologie-pedagogie foarte bine înzestrat și pus la punct cu o funcționalitate sporită, să invite profesorii de pedagogie de la alte licee pedagogice pentru a observa și pentru a lucra efectiv timp de o săptămînă.

Insist asupra perfecționării făcute prin acțiune. Nu doar perfecționare prin examene, ci perfecționare prin acțiune pedagogică. Insist asupra rolului pe care I.C.P.P.D.-urile trebuie să le aibă în asistența directă acordată cadrelor angajate în actul perfecționării. Fac prea multe inspecții, inspecții care nu sînt acte de perfecționare sau care stimulează într-o mică măsură actul perfecționării.

125 de ani dela nașterea lui SPIRU C. HARET

SPIRU C. HARET ȘI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ DINTRE CELE DOUĂ RĂZBOAIE MONDIALE

Prof. ION ORGHIDAN
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În configurația social-politică și de idei a epocii, concepția pedagogică a lui Haret concretizată în reformele și în lucrările sale [1] poartă virtuțile unei pregnante originalități, al cărei specific și sensuri adînci, studii de specialitate s-au străduit necontenit — de mai bine de o jumătate de veac — să le înțeleagă în adevărata și autentica lor valoare [2].

Școala funcție de viață a organismului social, școala pentru viață, organic legată de interesele și nevoile poporului, corespunzînd cerințelor social-economice și culturale ale dezvoltării țării — considerăm că reprezintă concepția fundamentală a întregului sistem educativ haretian. „Sistemul școlar al unei țări — arată Haret — trebuie să fie oglinda fidelă a trebuințelor și caracterului național al poporului care o locuiește", deoarece „învățămîntul nu-și atinge scopul dacă nu contribuie pentru dezvoltarea vieții publice în toate direcțiunile" [3].

Reformele lui Spiru Haret au însemnat direcționarea școlii spre izvoarele ei de totdeauna, spre izvoarele vieții, îngemănarea ei cu realitățile sociale, înlăturarea a „tot ce nu avea viață decît prin puterea tradițiunii, fără a răspunde însă unei realități oarecare : fie o necesitate socială actuală, fie îndestularea unei necesități sufletești" [4].

---

[1] Lucrările lui Spiru Haret au fost publicate în *Operele lui Spiru C. Haret* vol. I—XI, Ed. Cartea Românească, 1934—1938 (introducere și comentarii de Gh. Adamescu).

[2] Vezi lucrări apărute între cele două războaie mondiale : G. G. Antonescu, *Spiru Haret ca pedagog*, în *„Pedagogia contemporană"*, 1935 ; Ștefan Bârsănescu, *Spiru Haret*, în *Istoria pedagogiei românești*, 1941 ; Stanciu Stoian, *Spiru Haret*, în *Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești*, 1942 ; H. Bransdsch., *Pedagogi români contemporani*, 1938 ; Ion Simionescu, *Spiru C. Haret*, 1925 ; Marin I. Niculescu, *Spiru Haret, pedagog național*, 1933 ; Ion Orghidan, *Spiru C. Haret* în *Școala românească*, nr. 2/943.

[3] *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. II, Ed. Cartea Românească, p. 158.

[4] *Raport 1903*, București, p. 353.

Legătura organică dintre școală și viață rezultă logic în cadrul concepției haretiste din rolul fundamental pe care Haret îl acordă școlii în realizarea progresului social și cultural. „Căutăm — spune Haret — să apropiem școala de popor, să o facem să fie iubită și respectată, să fie centrul de unde să pornească curentele cele mai bune și sănătoase pentru înlăturarea și întărirea neamului" [5]. De aici, în cadrul sistemului de referință haretian, rezultă, de asemenea, ca o consecință logică, însemnatul rol pe care Haret îl acordă cadrelor didactice în realizarea misiunii atît de importante pe care o are școala. „Corpul didactic — arată Haret — prin numărul cel mare al membrilor săi, prin cultura lor, prin faptul că sînt răspîndiți pe toată suprafața țării și pînă în colțurile ei cele mai îndepărtate, este chemat în prima linie la această mare operă" [6], misiunea lui fiind să „învețe și să facă mai buni nu numai pe copii, dar pe toți cei care au trebuință să fie instruiți și luminați" [7].

Astfel, școala pentru viață „trebuie să formeze contingente pentru toate carierele care sînt necesare pentru viața completă și armonică a statului" [8], iar „tinerimea care trece prin școli de orice grad, să iasă din ele, nu numai înzestrată cu cunoștințe generale și cu o educație națională și umanitară, cît mai desăvîrșită, dar și înarmată cît mai bine pentru lupta vieții și cu o cunoștință cît mai deplină a țării și a nevoilor ei" [9].

Reformele haretiste au îmbrățișat întreg învățămîntul dovedind — după cum subliniază însuși Haret — că „o strînsă unitate domnește în planul întreg al reformei", că ramurile învățămîntului „se pătrund și se influențează unele pe altele în așa fel, încît organizația dată uneia impune într-o mare măsură organizația ce trebuie dată tuturor celorlalte" [10].

Principiile conducătoare ale concepției pedagogice a lui Haret, concretizată în reformele sale, considerăm că sînt următoarele : *formarea omului pentru viață ; organizarea mediului educativ prin reforma școlară ; reforma socială ; educația națională*. Ele sînt progresive trepte logice, momente din ce în ce mai cuprinzătoare de înfăptuire completă a concepției pedagogice haretiste a *școalei pentru viață, a școalei văzută ca funcție de viață a organismului social.*

O însemnătate deosebită o constituie faptul că ampla concepție pedagogică haretistă, în sistemul de referință al principiilor ei, cuprinde și pune în valoare idei pedagogice de mare importanță și actualitate ale pedagogiei moderne ca : esența socială a educației și misiunea socială a școalei ; școala pentru viață ; rolul important al școlii și al cadrelor didactice ; necesitatea învățămîntului realist și a orientării spre activitățile practice ; valoarea formativă a educației prin muncă și pentru muncă ; importanța cunoașterii, adaptării și promovării specificului social-cultural al poporului, al țării ; însemnătatea educației maselor ; valorificarea educativă a timpului liber ; însemnătatea cunoașterii individualității elevului ; valoarea instructiv-educativă a promovării activității copilului ; rolul corelării materiilor de învățămînt ; însemnătatea educativă a activității în colectiv.

Dincolo de o „epocă haretistă" și dincolo de o „generație haretistă" a cărei graniță temporală [11] nu poate depăși primul război mondial, un „haretism" al perioadei dintre cele două războaie mondiale și cu atît mai puțin al vremii noastre este o imposibilitate, un non sens istoric, — specificul și marile valențe ale concepției lui Haret și ale reformelor sale, ca și limitele lor ideologice, fiind organic legate de epoca pe care atît de bine a servit-o și a reprezentat-o, reușind să așeze școala pe făgașul corespunzător necesităților social-economice și culturale ale dezvoltării României moderne, aflată în „prima fază a dezvoltării capitalismului" [12].

---

[5] *Ibidem* .
[6] *Ibidem*, p. 139.
[7] *Raport 1903*, București, p. 139.
[8] *Ibidem*, p. 5.
[9] *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. II, Ed. Cartea Românească, p. 158.
[10] *Raport 1903*, București, p. 266.
[11] Vezi Ion Orghidan, *Dinamica generațiilor*, în „Îndrumătorul cultural" nr. 10/1975.
[12] Nicolae Ceaușescu, *Partidul Comunist Român — continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România*. Expunere la aniversarea a 45 ani de la crearea P.C.R., Editura politică, 1964, p. 11.

Ceea ce constituie însă un fenomen de o amploare și de o pregnanță deosebită sînt puternicile virtuți germinative ale ideilor pedagogice de mare actualitate, — idei arătate mai sus — care au fost promovate și vehiculate de concepția și reformele haretiste. Adevărată matrice spirituală a pedagogiei românești moderne, opera lui Haret are întinse și bogate filiații în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale, ce a asimilat mișcarea pedagogică de peste hotare în mod creator, în vatra specificului culturii și tradițiilor poporului nostru, în sistemul de referință dat de coordonatele social-economice și politico-culturale ale țării noastre din acea vreme.

În cadrul acestor coordonate, jalonînd contradicțiile social-economice, viguroasa acțiune a clasei noastre muncitoare de înlăturare a exploatării poporului, necesitatea consolidării statului național unitar și a promovării valorilor culturale autohtone, cerința imperioasă de ridicare a stării materiale și culturale a claselor asuprite ale țărănimii și proletariatului, atît marea actualitate a ideilor pedagogice propulsate de opera haretistă, cît și rămînerea în esență, în vigoare, cu unele modificări, a legislației haretiste de-a lungul multor ani (de exemplu, pentru învățămîntul secundar o nouă lege apare în 1928, iar pentru cel profesional în 1935) au contribuit la realizarea bogatelor filiații pe care reformele lui Haret le-au avut în gîndirea pedagogică românească interbelică.

Astfel, ideile de mare rezonanță propagate de opera haretistă privind esența socială a educației și misiunea socială a școlii, rolul important al școlii de promovare a valorilor vieții ; importanța cunoașterii și adaptării la specificul social-cultural al țării ; necesitatea învățămîntului realist și a orientării spre activitățile practice ; valoarea formativă a educației prin muncă ; însemnătatea educației maselor ; valențele educative ale activității în colectiv, au germinat puternic și au întinse filiații în direcțiile și orientările de bază ale pedagogiei românești dintre cele două războaie mondiale ca : pedagogia culturii și politica culturii ; pedagogia socială ; regionalismul și localismul educativ ; centrele de interes ; pedagogia muncii; acțiunea de ridicare și culturalizare a poporului ; curentul comunităților de muncă școlare ; cooperația școlară — conturînd o cuprinzătoare școală pentru viață și polarizînd contribuția unor personalități ca : G. G. Antonescu, D. Gusti, I. C. Petrescu, P. Andrei, S. Mehedinți, P. P. Negulescu, N. Iorga, St. Zeletin, Apostol Culea și Ștefan Bârsănescu, Stanciu Stoian ș.a., dintre personalitățile în plină activitate și astăzi.

În acest sens, menționăm cîteva aspecte :

G. G. Antonescu susține și argumentează funcția socială a școlii și rolul însemnat al cadrelor didactice : „Reușita va depinde în primul rînd de alegerea forțelor vii chemate să înfăptuiască culturalizarea. Dacă acestea vor fi căutate altundeva decît în școală... avem convingerea fermă că nu se va ajunge la nici un rezultat. Agenții răspînditori de cultură în masele poporului trebuie să fie în primul rînd tot aceia care răspîndesc cultură înlăuntrul școlii. Opera de culturalizare nu trebuie considerată ca o acțiune străină de activitatea școlară, ci pur și simplu ca o intensificare și extensiune a acesteia“ [13]. D. Gusti elaborează sistemul său sociologic și întreprinde susținute acțiuni de cunoaștere a satului, de culturalizare a maselor țărănești. El concepe educația ca „acțiunea intenționată de integrare a individului în viața socială“, acțiune formatoare de „personalități sociale“, vizînd deopotrivă tineretul și „înălțarea prin cultură a satelor românești“, căile de realizare fiind date deopotrivă de școală și de căminul cultural, de serviciul social și de școala superioară țărănească, totul desfășurîndu-se în procesul adaptării la mediul social de viață [14]. Ștefan Bârsănescu arată că pedagogia culturii „poate ajuta poporului român să facă istorie, adică să producă o cultură majoră, după structura și viața sufletească a poporului român“, iar tinerii trebuie crescuți „ca membrii ai unui popor, după psihologia și viața proprie, pentru ca ei să poată apoi contribui cît mai original cu putință la opera de creație culturală a uma-

[13] G. G. Antonescu, *Educația și cultura*, 1928, p. 31 ; ediția E.D.P., 1972, p. 61.

[14] D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucțiunii, Cultelor și Artelor*, București, 1934 ; *Problema sociologiei, sistem și metodă*, București, 1940 ; *Știința și pedagogia națiunii*, București, 1941 ; *Sociologia militans*, București, 1946.

mității" [15]. Fenomenul educației este integrat în praxisul social-uman, iar știința pedagogiei este concepută ca cercetare a unui fenomen specific ce „rezultă din contactul dintre societate și cultură în vederea realizării de valori" [16]. Educației și culturalizării maselor li se acordă o însemnătate deosebită, ca transmițătoare de valori spirituale înaintate, iar extinderea granițelor educației este considerată ca exprimînd tendința de pedagogizare a întregii vieți umane. Stanciu Stoian consideră pedagogia ca știința ce studiază „funcția educativă a vieții sociale și umane", funcție care — ținînd seama de mediul social organic de viață — trebuie să creeze un „mediu favorabil unei culturi proprii", care deschide accesul la universal. Adaptînd școala la „mediul ei natural, nu înțelegem s-o înlănțuim de el", iar țăranul român trebuie ridicat „la înălțimea epocii lui". Se militează pentru „reforme sociale de ordin economic și politic" în lumea satului, pentru progres în primul rînd prin industrializarea agriculturii, pentru „o nouă cultură țărănească și pentru formarea țăranului cult adaptat civilizației moderne", pentru o „școală unitară a satului" fundamentată științific și pentru un cămin cultural văzut ca o instituție de învățămînt științifică modernă [17]. P. Andrei cere ridicarea prin educație și cultură a întregului popor, crearea de noi „forme de viață" printr-o școală democratică, practică și regională, prin organizarea de școli superioare țărănești și de universități populare [18]. I. C. Petrescu [19] vede necesară constituirea unei pedagogii românești bazată pe cunoașterea realităților noastre sociale, ale cărei principii să „izvorască din studiul aprofundat al satului", al „mediului social regional de viață", nimeni neputîndu-se „simți legat de patrie înainte ca sufletul său să fi vibrat profund prin contactul cu localitatea unde trăiește". Este pusă în prim plan necesitatea întemeierii unei pedagogii românești realiste, îndreptate spre „valorile de cultură ale satului, ca temei al culturii naționale", ale cărei principii „să izvorască din studiul aprofundat al satului și psihologiei țăranului", idealul educației fiind „integrarea cît mai perfectă a individului în societatea respectivă". St. Zeletin [20] propune, prin prisma socialist-burgheză, o școală corespunzătoare dezvoltării României moderne, o școală științifică și practică, bazată pe studiul sociologic al realităților noastre sociale, o „școală națională" care să formeze „sufletul social românesc". Apostol Culea dezvoltă teoretic și practic principiile școlii unitare a satului și ale școlii superioare țărănești [21]. Simion Mehedinți [22] arată că actul educativ înseamnă integrarea tinerei generații în tradițiile de civilizație și cultură ale poporului român și edificarea unui sistem de educație corespunzător acestuia, cadrul specific nouă fiind cel al satului, iar metoda indicată reprezentînd o școală a muncii și a iubirii. P. P. Negulescu [23] susține înființarea unei școli educative care să dezvolte funcțiile sufletești ale copilului, o școală adaptată realităților țării noastre și bazată pe principiul formativ al muncii. Nicolae Iorga [24] a căutat să promoveze un învățămînt practic, adaptat necesităților țării noastre și să formeze un „om armonios" care „să aibă topite în însuși sufletul lui realitățile naționale", școala fiind datoare să dezvolte însușirile creatoare și pe cele de caracter.

Legea din 1918 a lui Simion Mehedinți introduce lucrul manual, precum și îndeletnicirile manuale și aplicațiile practice potrivit cu specificul regiunilor țării. Proiectul de lege din 1921 al lui P. P. Negulescu și legea lui Nicolae Iorga din 1931 introduc de asemenea lucrul manual în ateliere, pentru „învățarea prac-

---

[15] Șt. Bârsănescu, *Istoria pedagogiei românești*, București, 1941, p. 195 ; *Politica culturii în România contemporană*, Iași, 1937.

[16] Șt. Bârsănescu, *Istoria pedagogiei românești*, București, 1941, p. 196.

[17] Stanciu Stoian, *Școala superioară țărănească*, București, 1937 ; *Sociologia și pedagogia satului*, București, 1943.

[18] P. Andrei, *Sociologia generală*, Craiova, 1936 ; *Instrucția publică*, București, f.a.

[19] v. I. C. Petrescu, *Contribuții, la o pedagogie românească*, Craiova, 1933, p. 5, 165 ; *Școala și viața*, București, 1929 ; *Regionalismul educativ*, București, 1933.

[20] v. Șt. Zeletin, *Naționalizarea școalei*, București, 1926.

[21] v. Apostol Culea, *Școala unitară a satului*, București, 1938 ; *Probleme culturale din satul românesc*, București, 1941.

[22] v. S. Mehedinți, *Trilogii*, București, f.a. ; *Școala poporului*, București, 1929 ; *Altă creștere, Școala muncii*, București, f.a.

[23] v. P. P. Negulescu, *Reforma învățămîntului*, București, 1927.

[24] v. N. Iorga, *Cultura națională și politica națională*, București, 1903 ; *Noua direcție a învățămîntului*, București, 1931 ; *Politica culturii*, București, 1929.

tică a unui meşteşug". De asemenea, au fost introduse în şcoală comunităţile de muncă. Le găsim, astfel, alături de clasa şcolară, în proiectul de lege pentru reforma învăţămîntului primar din 1933, în proiectele de programă ale învăţămîntului primar din 1933 şi 1934, în programa învăţămîntului primar şi normal din 1938, în legea învăţămîntului secundar din 1939, în legea pentru organizarea educaţiei tineretului din 1941. În aceste programe şi legi, comunităţile de muncă, permanente şi ocazionale, erau organizate în jurul obiectelor de învăţămînt, iar activitatea în afară de clasă şi extraşcolară avea un rol educativ.

Orientarea pedagogică a regionalismului şi localismului educativ o găsim prezentă în legea învăţămîntului primar din 1924, îndeosebi în organizarea ciclului al doilea al şcolii primare (clasele V—VI—VII). Regionalismul şi localismul educativ şi curentul centrelor de interes — componente de bază ale şcolii pentru viaţă — le găsim temeinic prevăzute în proiectul de lege pentru învăţămîntul primar din 1933, în proiectele de programă ale învăţămîntului primar din 1933 şi 1934[25], în programa învăţămîntului primar din 1938. Toate aceste programe erau fundamentate pe principiile programei minimale, localismului educativ, învăţămîntului global sau educaţiei integraliste şi pe cel al practicismului[26].

Ideea haretistă a educaţiei cooperatiste a avut în pedagogia şi în învăţămîntul românesc dintre cele două războaie mondiale o largă difuziune şi remarcabile realizări. Prezentă în programa învăţămîntului primar din 1933 şi în legislaţia din 1934, cooperaţia şcolară este consacrată prin programa învăţămîntului primar şi normal din 1938 şi prin legea învăţămîntului din 1939, care o introduce în mod obligator în şcolile primare şi normale. În 1939 existau în întreaga ţară 7750 cooperative şcolare, avînd un capital de aproape zece milioane lei. Conducerea cooperativei o avea şcoala şi principiile cooperaţiei şcolare erau următoarele[27]: oglindirea în mic a cooperaţiei adulte; urmărirea în primul rînd a unui scop educativ — dezvoltarea funcţiilor sufleteşti, pregătirea pentru viaţa economică, educaţia cetăţenească; funcţionalitatea multiplă, urmărind să cuprindă întreaga viaţă şcolară — grădină şcolară, atelier, cantină, farmacie, librărie şcolară etc.; acordarea unei largi autonomii.

De asemenea, ideile vehiculate de opera haretistă privind însemnătatea cunoaşterii individualităţii elevului, valoarea instructiv-educativă a promovării activităţii copilului, rolul formativ al corelării materiilor de învăţămînt au bogate filiaţii în direcţia pedagogică a şcolii active.

Concepţia haretistă cuprinde un sens adînc şi de mare rezonanţă, acela al îngemănării şcolii cu destinul poporului. Adînc înrădăcinată în realităţile noastre naţionale, crescînd din viaţă, crescînd odată cu viaţa pe care e menită să o promoveze spre forme din ce în ce mai bune, — numai aşa şcoala va putea să urce treptele înalte ale umanităţii. Ea e asemenea arborelui înalt şi falnic ale cărui ramuri cu atît mai mult îmbrăţişează zările toate, cu cît mai adînc rădăcinile sale sînt înfipte în pămîntul care i-a dat viaţă.

Pedagogia şi învăţămîntul nostru socialist, în marea operă de valorificare a ceea ce a fost progresist, au ridicat în mod creator pe trepte superioare tradiţia şcolii pentru viaţă, a învăţămîntului realist şi practic, împletirii lui cu cercetarea şi producţia, a educaţiei prin muncă şi pentru muncă, a culturalizării şi educării maselor, perfecţionării culturii generale şi profesionale în orizontul nou al educaţiei permanente, pregătirii şi perfecţionării cadrelor didactice, a adecvării şi corespondenţei şcolii cu specificul nostru de viaţă social-economic şi politic-cultural, — promovînd autenticitatea şi valoarea culturii socialiste româneşti.

---

[25] v. D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucţiunii*, Bucureşti, 1934.
[26] v. Stanciu Stoian, *Din problemele localismului educativ*, Buc., 1932, p. 213, 241.
[27] v. Stanciu Stoian, *Probleme de ieri şi de azi ale pedagogiei româneşti*. Craiova, 1942, p. 260—263.

SPIRU C. HARET ÎN PERSPECTIVĂ ISTORICĂ

OCTAVIAN IONESCU

Spiru Haret trebuie considerat astăzi într-o triplă ipostază : omul de știință, omul politic preocupat îndeosebi de luminarea țărănimii și de îmbunătățirea stării ei materiale, „omul școlii". Cea mai mare parte a contemporanilor l-au cunoscut și apreciat mai mult pentru cel de-al treilea aspect al activității sale. Totuși, în mod oficial, i-au fost recunoscute și meritele științifice, fiind ales membru titular al Academiei Române. Este adevărat că activitatea științifică a fost mai puțin prodigioasă decît ar fi putut realiza, dar acest fapt este o consecință a timpului alocat în cea mai mare parte pentru treburile publice și mai ales pentru problemele școlii.

Preocupările lui pentru reforme și forme care să ducă la îmbunătățirea situației țărănimii reies în primul rînd din acuzele aduse de adversarii săi politici, care l-au învinuit că a fost instigator și autor moral al răscoalei din 1907.

Consider că îmbunătățirea stării țărănimii a constituit principala sa preocupare și el a conceput școala ca pîrghie importantă în realizarea acestui obiectiv, iar din intelectualitatea rurală (învățători și preoți) și-a recrutat cohorta de colaboratori.

În anii ce au premers răscoala din 1907, după ce ajunsese la o maturizare în gîndirea problemelor sociale, dobîndise o poziție de fruntaș în Partidul Național-liberal și după ce oficializase activitatea extrașcolară a cadrelor didactice — denumită de mulți contemporani „mișcarea haretistă" — Haret a exprimat direct acest punct de vedere. De exemplu, în 1902 făcea remarca : „Cele dintîi și cele mai energice stăruințe trebuie puse pentru îmbunătățirea soartei materiale a țăranului ; aș putea zice că această grijă trebuie să primeze pe aceea a îmbunătățirii stării lui culturale, deși în realitate una nu merge fără cealaltă" [1].

Deși în prima parte a activității sale a predominat concepția iluministă, la început de veac el acordă primat grijii pentru problemele economice ale țărănimii. În spiritul acestei concepții elaborează și lucrarea *Chestia țărănească* [2], unde, subliniind importanța problemelor ce derivă din starea țărănimii, consideră că acestea trebuie să ocupe primul loc în preocupările oamenilor de stat. Lucrarea este un program de soluții preconizat de o personalitate care cunoștea în profunzime situația lumii satelor. Haret nu a fost un revoluționar, ci a urmărit rezolvarea „chestiunii țărănești" prin reforme. Activitatea intelectualității rurale a direcționat-o și a îndrumat-o spre găsirea formelor și mijloacelor prin care să se îmbunătățească starea materială a țărănimii, fără inițiative și acțiuni care să ducă la seisme sociale. Condus de idei și principii burghezo-democratice de nuanță mai moderată, care îl situau în aripa stîngă a partidului liberal [3], Haret a preconizat în primul rînd forma cooperatistă, sfătuind învățătorimea să organizeze și să participe la diferite tipuri de asociații ca de pildă : asociații pentru arendarea moșiilor, asociații pentru vînzarea în comun a produselor ; asociații pentru cumpărarea de mașini și unelte agricole ; asociații pentru secarea bălților și îmbunătățirea pămînturilor sterpe.

---

[1] Spiru Haret, *Societatea corpului didactic primar și Liga învățămîntului*, București, 1902, p. 13.

[2] A apărut în două ediții, prima în 1905 și a doua în preajma răscoalei din 1907.

[3] Vezi și Institutul de studii istorice și social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R. și Institutul de istorie „N. Iorga", al Academiei R.S.R., *Marea răscoală a țăranilor din 1907*, cap. VI — *Intelectualitatea și răscoala țăranilor* — de T. Georgescu și I. Ilincioiu, p. 656.

În concepția lui Spiru Haret ridicarea culturală a satului nu a fost niciodată un scop în sine, ci a constituit o etapă, ale cărei urmări trebuiau să se extindă asupra situației materiale a țărănimii. Vorbind despre rolul învățătorilor și al preoților rurali în cadrul mișcării culturale, și totodată apărînd mișcarea extrașcolară a cadrelor didactice, ministrul școlilor declara într-o ședință a Senatului : „M-am silit ca din învățători și din preoți să creez o forță, pe care s-o îndreptez întreagă contra stării de ignoranță și de decădere a țărănimii, sub toate formele ei" [4]. În același discurs, el arăta că adversarii acuză de fapt nu pe învățători și preoți pentru crearea unei stări propice răscoalei, ci activitatea extrașcolară, rezultatele ei și prefacerea socială pe care o urmărea.

În *Chestia țărănească*, prezentînd conținutul, formele și metodologia activităților extrașcolare ale învățătorilor, arăta cu multe argumente că rezultatul lor va fi ridicarea țărănimii, fapt ce se va reflecta în nivelul de viață. Această mișcare de reînnoire a lumii rurale el a realizat-o cu învățătorimea din două considerente : ca ministru al instrucției și cultelor, putea antrena intelectualitatea satelor în vederea realizării obiectivului propus, iar, în al doilea rînd, învățătorimea constituia un corp organizat, cu numărul cel mai mare de membri, a cărui activitate se extindea pînă în cel mai îndepărtat cătun. Apreciind rolul „dascălilor", Haret le arăta și importanța lor socială, conchizînd că nimic nu se va putea face în țară pentru prefacerea în bine a stării poporului de jos fără participarea directă a învățătorilor. În consecință, cerea ridicarea prestigiului și a pregătirii lor, pentru a fi în mod eficient „un factor important în stat, chemat la o misiune mare..." [5].

În mare măsură învățătorimea a corespuns misiunii, iar prestigiul acordat de oficialitate în cei peste 8 ani cît Haret a condus Departamentul instrucției publice a atins una din cotele cele mai înalte pe care a cunoscut-o acest corp constituit în România burgheză. Felul în care și-a tratat colaboratorii, de la cei de la catedra universitară pînă la învățătorul din cătun, a constituit un exemplu de raporturi între superior și subaltern, în care superiorul este exigent, pretinde conștiinciozitate și corectitudine, dar cere ca subordonatul să aibă demnitate, să fie o personalitate. Răspunzînd unei interpelări a lui Titu Maiorescu — adversar al activității extrașcolare, la fel ca și Tache Ionescu, C. Arion, P. P. Carp și alți fruntași ai partidului conservator — Haret spunea : „Învățătorul vecinic smerit, vecinic cu capul plecat și cu spinarea încovoiată, nu este idelaul meu de învățător" [6]. El nu trebuie să mai stea închis între zidurile școlii, ca într-o cetate, misiunea lui este în prima linie, în mijlocul satului și pentru a fi ascultat și urmat, el are nevoie de autoritate morală și de prestigiu. A acționat intens pentru a-l face pe învățător să fie pătruns de importanța rolului său social, să-i dezvolte inițiativa, să facă din el „un colaborator inteligent și conștient de ce vrea el, în loc de o simplă mașină, care să se miște numai după ordine" [7]. Astfel, dascălul, cu sprijinul ministrului său, a devenit nu numai un educator de suflete, ci și un formator de conștiințe și un organizator social.

Ideile lui Haret privind ridicarea țărănimii nu trebuie văzute izolat ; ele fac parte dintr-un curent ce a străbătut epoca, curent în care s-au încadrat mulți intelectuali cu vederi înaintate. Astfel, în perioada cînd Spiru Haret publica *Chestia țărănească*, G. D. Creangă a dat la iveală lucrarea *Proprietatea rurală și chestia țărănească* (1905), Radu Rosetti a tipărit *Pămîntul, sătenii și stăpînii în Moldova de la origine și pînă la 1834* (1907) ; C. Garoflid a publicat *Păreri în chestiunea agrară* (1907) ; Problema agrară și dezlegarea ei, V. Kogălniceanu a scris o lucrare intitulată tot *Chestiunea țărănească* (1906) și în zilele răscoalei apelul manifest *Către săteni*. Obiectivul a fost același, ceea ce i-a deosebit au fost mijloacele preconizate și folosite, iar din acest punct de vedere activitatea extrașcolară — ca mișcare — și școala — ca instituție — au avut o însemnată eficiență în realizarea unor reforme privind ridicarea materială și culturală a țărănimii. Haret declarase,

---

[4] Spiru Haret, *Rolul preoților și învățătorilor în mișcarea culturală*, p. 41.
[5] Spiru Haret, *Raport adresat M.S. Regelui asupra activității Ministerului Instrucțiunii Publice și al Cultelor*, București, 1903, p. 169—171.
[6] S. Haret, *Activitatea extra-școlară a învățătorilor. Răspunsul la interpelarea d-lui senator Titu Maiorescu*, București, 1908, p. 12.
[7] Spiru Haret, *Raport adresat M. S. Regelui*, p. 64—65.

în 1904, în parlament : „A guverna este a prevedea şi orice faci trebuie să te gîndeşti la urmări" [8]. Teza lui nu a fost respectată în totul în felul cum au evoluat evenimentele, căci el a preconizat reforme, dar nu a prevăzut formele de confruntare pe care le-au luat ulterior forţele dezlănţuite ale unei mari pături sociale, la trezirea şi formarea conştiinţei căreia contribuise şi mişcarea „haretistă" a cadrelor didactice.

Haret şi-a dobîndit titlul de „om al şcolii" nu atît prin acţiunea de creştere a numărului şcolilor şi al cadrelor didactice, prin punctualitatea cu care rezolva corespondenţa şi prin conştiinciozitatea cu care analiza şi soluţiona problemele, ci prin ideile pe care le-a aşezat ca temelie a sistemului de învăţămînt elaborat de el [9]. Căci sistemul pe care l-a proiectat a corespuns necesităţilor unei perioade istorice şi el a fost în vigoare pînă la definitivarea procesului de unitate naţională, cu unele mici modificări — de cele mai multe ori făcute de adversari din motive de hărţuială politică.

La proiectarea acestui sistem el a pornit de la teza — pe deplin justificată — a corespondenţei dintre necesităţile sociale şi gradele şi tipurile de şcoli. De asemenea, el considera că trebuie să se ţină seama de specificul naţional al poporului. În acest fel se declara net împotriva împrumuturilor de instituţii, de organizări culturale de la alte popoare, cu alte necesităţi şi cu alte stadii de dezvoltare. Într-un ordin ministerial consemna : „Sistemul şcolar al unei ţări trebuie să fie oglinda fidelă a trebuinţelor, aspiraţiunilor şi caracterului naţional al poporului care o locuieşte" [10]. Reiese şi ideea că sistemul de învăţămînt nu trebuie să fie privit static, ci cu o dinamică proprie, rezultată din modificările aduse pentru a-l pune de acord cu satisfacerea necesităţilor sociale. Această modalitate o vedea şi mai necesară la nivelul superior al sistemului — pentru adaptarea învăţămîntului superior la progresul ştiinţelor şi pentru a da posibilitatea de a se introduce în planul de studii noile discipline, pentru ca astfel facultăţile să poată forma diversitatea de cadre de care are nevoie societatea la un moment dat [11].

O altă idee nouă pe care el o stabileşte pentru învăţămînt este că acesta nu trebuie să asigure numai instruirea, ci şi educaţia elevilor. Germenele acestei idei îl găsim în raportul din 1884, cînd critica modul greşit în care a fost conceput sistemul de învăţămînt stabilit prin legea din 1864 şi preocuparea oficialităţii şcolare numai pentru programe şi material didactic, fără să se intereseze de formarea elevilor pe plan moral : buni cetăţeni, părinţi devotaţi, oameni conştiincioşi [12]

Ideea este reluată şi dezvoltată în timpul celui de-al doilea ministeriat, cu ocazia legilor şcolare elaborate : „Învăţămîntul, ca să fie desăvîrşit — spunea el — trebuie să se îngrijească nu numai a cultiva spiritul, înavuţindu-l cu cunoştinţe multe, dar a cultiva şi inima, a forma caracterul, a face, în fine, ceea ce se numeşte educaţiunea tinerimii" [13]. Haret concepe planul de învăţămînt în spiritul dezvoltării multilaterale a tînărului, al formării personalităţii acestuia. Astfel înţelegea rostul unor discipline ca : educaţia fizică, desenul, muzica, educaţia morală.

Dar şcoala nu trebuie să aibă un scop în sine — spunea Haret. Ea are misiunea să pregătească pentru viitor. Este semnificativă menţionarea expresă, în primii ani ai secolului nostru, a necesităţii înlăturării din învăţămînt a tot ceea ce se păstrează „din puterea tradiţiei", fără a răspunde însă vreunei realităţi oarecare : fie o necesitate socială actuală, fie îndestularea unei necesităţi sufleteşti. În consecinţă, începînd de la şcoala primară şi pînă la facultate, urmăreşte ca învă-

---

[8] S. Haret, Răspuns la interpelarea din 30 noiembrie 1904 privind Institutul Notre-Dame-de Sion din Bucureşti, Iaşi, Galaţi, în *Operele lui S. Haret publicate de Comitetul pentru ridicarea monumentului său*, XI volume, 1934—1938, vol. V, p. 337.

[9] În timpul ministeriatelor lui Haret s-a creat un sistem complet de învăţămînt — al doilea în statul naţional român, proiectat încă din 1886, cînd era titular D. A. Sturza, iar Haret secretar general. Structura sistemului a fost configurată de legea învăţămîntului primar (1896) cu prevederile expuse în proiectul din 1884 şi modificările ulterioare (1901), de legea învăţămîntului secundar şi superior (1898), de legea învăţămîntului profesional (1899).

[10] Ordin nr. 9016 din 16 august 1902 către direcţiile liceelor din Buzău şi Piatra Neamţ pentru introducerea cursului de agricultură, în Monitorul Oficial, 21 august 1902.

[11] Spiru Haret, *Schimbarea legilor instrucţiei. Studiu asupra proiectului de lege depus în Cameră la 13 martie 1900*, Bucureşti 1900, p. 23.

[12] Spiru Haret, *Raportu generalu anualu asupra învăţămîntului prezentat d-lui ministru de instrucţiune publice şi culte*, Buc., 1884, p. 98—102.

[13] Spiru Haret, *Raport adresat M. S. Regelui...* 1903, p. 11.

ţămîntul să aibă un scop practic ; acest principiu era realizat prin discipline speciale (lucru manual — în învăţămîntul primar), prin conţinutul disciplinelor şi prin orientarea planului de învăţămînt în liceu. Liceul vechi pregătea în mod uniform tinerimea, ca şi cînd necesităţile societăţii ar fi fost de un singur fel. Viaţa contemporană este din ce în ce mai complexă, iar şcoala are datoria să-i înarmeze pe tineri pentru sarcinile ce le vor avea în viitor, arăta Haret, determinînd astfel rolul prospectiv al şcolii, care pregăteşte cadre pentru nevoile sociale, în plin proces de dezvoltare. Numai astfel şcoala este o instituţie de utilitate socială. O altă idee de temelie a sistemului de învăţămînt în concepţia lui Spiru Haret este că şcoala, la orice nivel, are datoria să sădească şi să dezvolte în tînăr iubirea faţă de patrie. În raportul făcut în 1884 ca inspector general arăta cît de ineficiente sînt lecţiile de istorie — înşiruire de date, de bătălii, de fapte de tot felul — lecţii în care se vorbeşte despre Ştefan cel Mare sau despre Petru Rareş ca despre „nişte simpli şefi din Patagonia“ [14].

Ca ministru, emite o circulară către toate şcolile, în care, pornind de la teza „Patria nu este numai pămîntul din care scoatem rente. Patria o face şi limba, şi istoria şi tradiţiile“, arată sarcinile şcolii, felul cum să fie folosite obiectele de învăţămînt şi mai cu seamă istoria patriei. Întreaga activitate a procesului instructiv-educativ trebuie să tindă spre acest obiectiv, iar activitatea celor însărcinaţi cu educaţia tinerimii trebuie să se concentreze în această direcţie [15].

În scopul educaţiei patriotice ia măsura să se facă tablouri cu conţinut istoric de către pictorii de seamă ai ţării, angajează prin intermediul Casei şcoalelor lucrări literare cu subiecte din viaţa eroică a poporului, scrise de scriitori renumiţi, precizează rolul educativ pe care trebuie să-l aibă sărbătorile naţionale.

Haret s-a manifestat cu hotărîre împotriva mai multor grade de şcoli primare în mediul rural, considerînd o astfel de măsură ca o eludare a prevederii obligativităţii învăţămîntului şi o acţiune contra „lăţirii prea mari a instrucţiei“. Se ştie că prin Legea asupra învăţămîntului primar şi normal primar din 1893, elaborată de Tache Ionescu, se prevedeau trei forme de şcoli primare : 1) şcoală de cătun de 4 ani, 2) şcoală inferioară primară de 4 ani, 3) şcoală superioară primară de 5 ani. Numai absolvenţii şcolii primare superioare de 5 ani — care era şcoală completă — avea posibilitatea să meargă la o şcoală de grad mediu. Această măsură era complet nedemocratică, deoarece puteau beneficia de acest drept numai copiii care avuseseră norocul să se nască într-un sat care avea peste 80 de copii de vîrstă şcolară, fapt ce le dădea dreptul la o şcoală primară superioară. Măsura este caracteristică politicii şcolare a partidului conservator, care urmărea — după cum considera Haret — să facă din învăţămînt un monopol pentru un număr mic de privilegiaţi, ea reflectînd teoria elitelor sociale, pe care căuta să o aplice pe ascuns.

Ca şi predecesorul său la instrucţia publică, chimistul Petru Poni, S. Haret s-a pronunţat pentru o singură formă de şcoală rurală — cea completă, care dădea aceleaşi drepturi ca şcoala urbană ; ea avea cu o clasă mai mult decît şcoala urbană, măsură impusă de condiţiile în care copiii aveau de îndeplinit şi sarcini economice în cadrul familiei. În cadrul sistemului de învăţămînt elaborat de Haret, şcoala primară trebuia să fie de sine stătătoare, adică urma să dea copilului „întregul acel modest ciclu de cunoştinţe cari îi vor fi indispensabile şi pe cari, după ieşirea din şcoală, îi va fi greu, dacă nu imposibil, ca să le mai capete“ [16].

Haret a conceput liceul într-o viziune modernă — în raport cu vremea respectivă. Proiectat pe opt clase, cu două cicluri de cîte 4 clase, el a căutat să dea o oarecare autonomie primului ciclu al liceului — cel gimnazial. A introdus un singur tip de gimnaziu — formă embrionară a gimnaziului unic de mai tîrziu. În 1875, în timpul ministeriatului lui Titu Maiorescu, se introdusese un gimnaziu real care, spre deosebire de cel clasic, nu avea în plan limbile latină şi elenă. Scopul era de a da un învăţămînt bazat pe studiul limbilor moderne şi al ştiinţelor, „mai conform

---

[14] Spiru Haret, *Raportu generalu anualu asupra învăţămîntului prezent d-lui minsitru de instrucţiune publică şi culte*. p. 102.
[15] Circulara nr. 3253 din 22 aprilie 1897 către licee, gimnazii, universităţi pentru educaţia patriotică a şcolarilor, în „Monitorul Oficial“ din 23 aprilie 1897.
[16] Spiru Haret, *Raport adresat M. S. Regelui*, ... p. 78.

cu ideile şi cu trebuinţele moderne". Haret considera a nu mai fi corespunzătoare această dihotomie, deoarece la 11 ani era greu ca elevii să discearnă o direcţie care să corespundă cu posibilităţile şi interesul lor. Această opţiune urma să se facă la 15 ani, adică în primul an al celui de-al doilea ciclu. Gimnaziul devine unic în acest sens [17], iar pentru a oferi o gamă mai mare de posibilităţi se introduce trifurcaţia, adică ciclul 2 se împarte în secţiile clasică, reală, clasică-modernă. Haret — care fusese consiliat la elaborarea acestei legi de pedagogul C. Dimitrescu-Iaşi — arăta că această formă de organizare a precedat forme similare realizate în alte ţări. Apreciem acest fapt ca o contribuţie haretistă la dezvoltarea liceului.

Haret a prevăzut şi un alt model de bacalaureat, dîndu-i acestuia funcţia de verificare a gradului de maturizare a elevului [18].

Am notat numai cîteva din ideile prin care „omul şcolii" a fundamentat sistemul de învăţămînt din ţara noastră şi care, privite în perspectivă istorică, apar ca valoroase contribuţii înregistrate de istoria învăţămîntului românesc.

PATRIOTISMUL LUI SPIRU C. HARET ŞI EDUCAŢIA PATRIOTICĂ ÎN OPERA SA

CONSTANTIN DINU

„Omul şcoalei", „Omul răscoalei", aşa cum i se mai spunea lui Spiru C. Haret de către unii din contemporanii săi, poate fi dat astăzi de exemplu tinerei generaţii pentru dragostea şi perseverenţa sa în muncă, pentru modestia sa, pentru spiritul de dreptate pe care-l avea în aprecierea faptelor şi a oamenilor, pentru aportul său la dezvoltarea învăţămîntului şi în general a culturii noastre, pentru patriotismul său fierbinte şi animat de înalte idealuri.

Spiru C. Haret, *organizatorul învăţămîntului modern din România* [1], în întreaga sa activitate pe tărîmul şcolii, a acordat un loc primordial educaţiei patriotice a elevilor şi cetăţenilor ţării. Potrivit concepţiei sale, şcoala trebuie să formeze la elevi un patriotism sincer, înflăcărat — dragoste pentru patria noastră şi poporul nostru, respect şi consideraţie faţă de celelalte popoare.

Într-o circulară a sa (nr. 3253 din 22.IV.1897) către licee, gimnazii şi universităţi referitoare la educaţia patriotică, el scria : „Cea dintîi datorie a şcoalei, care trece înaintea oricărei alteia, este de a forma buni cetăţeni şi cea dintîi condiţie pentru a fi cineva bun cetăţean este de a-şi iubi ţara fără rezervă şi de a avea o încredere nemărginită într-însa şi în viitorul ei. Toată activitatea, toată îngrijirea celor însărcinaţi cu educarea tinerimii, acolo trebuie să tindă" [2].

Referindu-se tot la educaţia patriotică, Spiru C. Haret cerea cadrelor didactice „să fie fiecare în colţul său, propagatorii cei mai aprigi ai ideilor naţionale, încăl-

[17] Vezi şi P. Răşcanu, *Istoricul învăţămîntului secundar*, Iaşi, 1906, p. CXXX—CXXXVI.

[18] Spiru Haret, *Cestiuni de învăţămînt*, Bucureşti, 1897, p. 58—59.

[1] Ştefan Bârsănescu, *Spiru C. Haret, organizatorul şcolii moderne din România*, „Revista de pedagogie", an. XXV, nr. 2/1976, p. 53—58.

[2] Operele lui Spiru Haret publicate de comitetul pentru ridicarea monumentului său, cu introducere de Gh. Adamescu, Buc., 1934, vol. I, p XLIX şi 253.

zitorii patriotismului şi luminătorii poporului asupra gloriei ţării lui în trecut şi în prezent şi a încrederii nestrămutate ce trebuie să aibă în viitorul ei" [3].

În mod deosebit s-a preocupat Spiru C. Haret de ridicarea calitativă a predării istoriei în şcoală. În mai multe rînduri [4], referindu-se la acest obiect de învăţămînt, Spiru C. Haret arăta că în studierea lui de către elevi accentul trebuie să cadă într-o mare măsură pe latura afectivă, pe trezirea deci a unor puternice stări sufleteşti de dragoste faţă de patrie şi de popor. Astfel, el scria : „Istoria trebuie să fie, mai ales în clasele primare, cînd sufletul copilului este în faza de plămădire, nu simplu exerciţiu de memorie, ci un mijloc de a infiltra dragostea de ţară, de a-l face să înţeleagă rostul în lume al poporului din care face parte, insuflîndu-i încrederea în viitorul acestuia şi dorinţa de a munci şi lupta pentru propăşirea ţării" [5].

Spiru C. Haret recomanda ca în studiul istoriei în şcoală să se folosească un material intuitiv cît mai variat. În vederea realizării acestui scop, el a îndemnat pe pictorul Dimitrescu Mirea, pe istoricul Grigore Tocilescu şi pe Ioan Bianu să realizeze în primul rînd tablouri istorice cu valoare didactică şi artistică.

Pentru a stimula cunoaşterea ţării şi a poporului de către tineretul şcolar, Haret a luat o serie de măsuri cu privire la excursiile şcolare ce începuseră a lua un deosebit avînt încă din anul 1903.

Fost conservator la Muzeul de antichităţi din Bucureşti (în anul 1881), Spiru C. Haret, ajuns ministru al instrucţiunii publice şi al cultelor, a venit cu numeroase propuneri referitoare la păstrarea şi restaurarea monumentelor noastre istorice, a comorilor artistice, pentru realizarea unor muzee şi colecţii istorice, artistice şi etnografice [6].

Spiru C. Haret, prin Casa Şcoalelor şi apoi prin Casa Bisericii, a sprijinit material şi moral Comisiunea monumentelor istorice (înfiinţată în anul 1892). Din fondurile bugetare aprobate de către Spiru C. Haret (în calitatea sa de ministru al instrucţiunii publice) s-au restaurat unele din cele mai valoroase monumente istorice, în special acelea care marcau momente semnificative în dezvoltarea arhitecturii şi în general a artei româneşti : unele din bisericile şi mănăstirile lui Ştefan cel Mare : Borzeşti, Popăuţi (lîngă Botoşani), mănăstirile Gura Motrului, Călui, Govora, Hurezu, Snagov, Cetăţuia — Iaşi etc.

Tot cu sprijinul lui s-au îmbogăţit colecţiile de obiecte istorice şi de artă veche românească ale Comisiunii monumentelor istorice şi s-a publicat buletinul acestei comisiuni (apărut în anul 1908) [7].

Pe aceeaşi linie se situa Haret în ceea ce privea trecutul nostru istoric, atunci cînd cerea prin circulări ca absolvenţii şcolilor de belle-arte din Bucureşti şi din Iaşi şi ai şcolilor de arhitectură să prezinte la examene lucrări inspirate după monumentele istorice şi în special după cele ameninţate „să piară" [8].

Voind să continue opera începută de Mihail Kogălniceanu, de Hurmuzaki, de Haşdeu, Haret a propus, în anii 1909—1910, Adunării legislative, proiectul de lege pentru înfiinţarea Comisiunii istorice a României, care avea drept scop strîn-

---

[3] *Idem*, vol. II, p. 169.

[4] *Ibidem* şi p. 167, Circulara lui Spiru C. Haret cu nr. 43265/1902. A se vedea şi Gh. N. Costescu, *Rolul istoriei naţionale*, în *Lui Spiru C. Haret. Ale tale dintre ale tale*, Buc., 1911, p. 143—146 ; C. Moisil, *„Cum se predă istoria naţională în şcolile primare*, în „Revista generală a învăţămîntului", an. III, nr. 2/1907, iulie 1, p. 99—103 şi nr. 4/1907, p. 265—277 ; C. Moisil, *Istoria culturii româneşti în şcolile secundare*, în „Revista generală a învăţămîntului" nr. 6/1907, p. 390—407.

[5] Spiru C. Haret, *Operele.*, vol., I, p. 235.

[6] A se vedea : Spiru C. Haret, *Discurs în şedinţa de la 13.III.1910, în Adunarea Deputaţilor ca răspuns la interpelarea deputatului N. Iorga în chestia restaurării monumentelor istorice*, în *Operele*, vol. VI, p. 418 ; Al. Lapedatu, *Scurtă privire asupra chestiunii conservării şi restaurării monumentelor istorice în România*, în *Lui Spiru C. Haret. Ale tale dintru ale tale*, Buc., 1911, p. 780—801 ; Gh. Murnu, *Ştiinţa arheologică şi Dl. Haret*, în *Lui Spiru C. Haret. Ale tale dintru ale tale*, Buc. 1911, p. 1147—1151.

[7] Virgil Drăghiceanu, *Colecţiunile Comisiunii monumentelor istorice*, în *Lui Spiru C. Haret. Ale tale dintru ale tale*, Buc, 1911. p. 802—809. În buletinul acestei comisiuni, Spiru C. Haret a publicat : *O scrisoare cu privire la Bucureşti de la 1856* (către Al. Lapedatu, datată Valea Călugărească 1 iulie 1911), în „Buletinul Comisiunii monumentelor istorice" 1911, IV, p. 150—151, Comunicări.

[8] Bibl. Acad. R.S.R. Fondul pachet 74 şi *Operele.*, vol. II, p. 192—193.

gerea şi publicarea documentelor interne şi externe cu privire la istoria patriei [9]. Comisiunea trebuia să fie formată din membrii aleşi pe 7 ani şi Haret propunea pe : Ion Bogdan, preşedinte, pe Dimitrie Onciu, Constantin Giurescu, Ioan Bianu, Demostene Russo şi ca secretar pe Alexandru Lapedatu. Şi de data aceasta, ca şi în alte rînduri, propunerea lui Haret a produs uimire în rîndul multor deputaţi, care se mirau cum un matematician vine cu un proiect de lege cu privire la probleme din domeniul istoriei şi proiectul său a fost respins. Comisiunea istorică a României a luat totuşi fiinţă în anul 1910 şi cu sprijinul lui Haret a publicat opere de o incontestabilă valoare pentru cunoaşterea istoriei patriei noastre.

Nu putem trece cu vederea nici stăruinţa cu care Spiru C. Haret a susţinut Liga pentru unitatea culturală a tuturor românilor. Această ligă luase fiinţă în anul 1891, la conducerea ei aflîndu-se Nicolae Iorga, Dimitrie Onciu şi Alexandru Tell. În statutul ligii se prevedea ca pentru realizarea unităţii culturale a tuturor românilor să fie folosite mijloace multiple, variate : presa, conferinţe, ajutor material şi moral dat instituţiilor culturale din toate părţile locuite de români, sărbătorirea datinilor străvechi ale poporului nostru.

Nu întîmplător acorda Spiru C. Haret o amploare deosebită comemorării în întreaga ţară, la 2 iulie 1904, la oraşe, şi la 4 iulie la sate, a cvadricentenarului morţii lui Ştefan cel Mare. Cu această ocazie, el a luat măsuri ca să se tipărească într-un mare număr de exemplare portretul lui Ştefan cel Mare (după miniatura din Evangheliarul de la Humor), precum şi unele lucrări cu privire la viaţa acestui domnitor [10].

Pentru comemorarea lui Ştefan cel Mare la Putna [11], Spiru C. Haret a intrat în legătură cu fruntaşii mişcării culturale din Bucovina (Eudoxiu Hurmuzaki, Oto de Flondor, Eusebiu Popovici, Juvenal Stefanelli, profesorul Luta etc.).

Susţinînd această sărbătorire într-un cadru deosebit, Spiru C. Haret urmărea să facă din comemorarea lui Ştefan cel Mare un act de solidaritate a întregului nostru popor în jurul unui deziderat pentru care acesta a luptat de veacuri — unitatea poporului român.

În anul 1904, Spiru C. Haret recomanda chiar ca această comemorare a lui Ştefan cel Mare şi a luptei de la Războieni să se facă anual la Borzeşti [12]. În anul 1908, tot din iniţiativa lui Haret, influenţat de Nicolae Iorga, s-a organizat, în legătură cu epoca glorioasă a lui Ştefan cel Mare, comemorarea de la mănăstirea Probota, la locul unde se afla mormîntul mamei marelui domnitor [13].

Spiru C. Haret a dat o mare amploare şi altor sărbătoriri cu semnificaţie istorico-patriotică : luptele de la Călugăreni din 1595 [14], „Unirea" de la 24.I.1859 [15], războiul de independenţă a României 1877—1878 [16].

Pentru sărbătorirea războiului de independenţă, Spiru C. Haret, printr-un ordin (nr. 80.744 din 19.XII.1897), cerea revizorilor şcolari din judeţe să alcătuiască liste cu numele tuturor vitejilor din fiecare comună morţi în război.

Haret a pus pe pictorul N. Grimani să execute tablourile în care numele vitejilor morţi erau încadrate într-o coloană de lauri şi stejar, deasupra căreia veghea vulturul falnic cu aripile întinse, ţinînd în gheare tricolorul României.

---

[9] I. Panaitescu, *Comisiunea istorică a României*, în *Lui Spiru C. Haret...*, Buc., 1911, p. 1204—1211.

[10] A se vedea : Nicolae Iorga, *Pomenirea lui Ştefan cel Mare, Bucureşti, 1904* ; Institutul Grafic Minerva, 1905, 167 (— 168) p ; Vasile Borgovan, *Serbarea culturală a poporului român la Putna*, în „Foaia scolastică", Blaj, an VI, nr. 14/1904 ; V. Costăchescu, *Serbările naţionale*, în *Lui Spiru C. Haret*, Buc., 1911, p. 932—935 ; N. Densuşianu, *Sărbătoarea de la Putna 1904*, la Bibl. Acad. R.S.R., Mss. 5333, f. 333—349 ; G. G. Tocilescu, *In ajunul serbării lui Ştefan cel Mare*, Buc., 1904, 30 p.

[11] Era a doua mare sărbătorire de la Putna, după cea din 15/27. VIII 1871, la care participaseră Mihail Kogălniceanu, Mihail Eminescu etc.

[12] Gh. N. Pîrcălabu, *Borzeştii* în *Lui Spiru C. Haret*, Buc., 1911, p. 941—943.

[13] George T. Ionescu, *Serbarea de la Probota*, în *Lui Spiru C. Haret*, Buc., 1911, p. 944—948.

[14] Gh. Nicolescu, *Războienii şi Călugărenii* în *Lui Spiru C. Haret*, Buc., 1911, p. 936—937. A se vedea şi circulările lui Spiru C. Haret din septembrie 1902 şi septembrie 1903, în *Operele...* vol. II, p. 173 şi 186.

[15] Vasile Borgovan, *24 Ianuarie — sărbătoarea „Unirii" Ţărilor române*, în „Foaia scolastică", Blaj, an. VI, nr. 14/1904.

[16] N. Stănescu, *Comemorarea vitejilor morţi în războiul pentru neatîrnare*, în *Lui Spiru C. Haret*, Buc., 1911, p. 949—954.

Tablourile au fost tipărite la Institutul de arte grafice Carol Göbl şi expediate apoi la şcolile din judeţe. De la aceste tablouri s-au inspirat artiştii care au făcut monumentul de la Buciumeni — Tecuci, la realizarea căruia a contribuit cu bani şi Spiru C. Haret. Dezvelirea acestui monument s-a făcut cu deosebită solemnitate în ziua de 2.V.1904, în prezenţa lui Spiru C. Haret, a 15 000 de săteni şi a elevilor din 25 de şcoli rurale.

Cu ocazia sărbătoririi războiului de independenţă s-au mai ridicat monumente şi în alte localităţi ale ţării [17], la dezvelirea multora din acestea fiind prezent şi Spiru C. Haret.

Tot în vederea educaţiei patriotice a tineretului, pe lîngă aceste sărbătoriri naţionale, Spiru C. Haret l-a îndemnat şi pe marele nostru poet Al. Vlahuţă să scrie o geografie pitorească a României pe care voia să o introducă în şcoli. Aşa s-a născut *România pitorească*, descriere de o incontestabilă valoare şi măiestrie a pămîntului, a bogăţiilor şi a vredniciei poporului nostru.

În toate scrierile lui Spiru C. Haret închinate şcolii şi activităţii extraşcolare întîlnim sentimentele şi ideile care l-au animat în primul rînd în activitatea sa practică : iubirea de patrie şi de popor.

Semnificative sînt în această privinţă cuvintele : „În ochii minţii mele, România viitoare nu se prezintă sub figura unui războinic, cu coiful pe cap şi cu mîna înarmată, ci sub aceea a gestului păcii şi a luminii, propăşind limba şi cultura românească numai prin farmecul inteligenţei şi geniului propriu naţional" [18].

PACE ÎNSEAMNĂ PROGRES*

Atraşi de ideea generoasă a unei păci universale, condiţie primordială a progresului general al omenirii, oamenii şcolii au înfiinţat în 1968, sub deviza „Ad pacem per sapientiam", Asociaţia internaţională a educatorilor pentru pace în lume (International Association of Educators for World Peace — I.A.E.W.P.), al cărei organ de presă este publicaţia anuală în limba engleză „Peace Progress", editată, sub egida unui comitet, care numără printre membri săi şi pe Iulian Nica, prim-vicepreşedinte al Asociaţiei, de Universitatea Hirosaki din Japonia. Ultimul număr al acesteia, nr. 2 din 1975, înmănunchează 15 studii de ştiinţă a educaţiei. Dintre semnatari, nume de mare prestigiu, precum S. Dasgupta, J. Eddy, M. Haavelsrud, T. Hanada, Ch. Mercieca ş.a., remarcăm pe profesorii Ştefan Bârsănescu şi George Văideanu.

Studiul *Pentru o pedagogie a păcii* (For a Pedagogy of Peace), datorat lui Ştefan Bârsănescu, marchează o contribuţie originală la construcţia unei ştiinţe a educaţiei pentru pace, concepută ca „o ramură a pedagogiei care examinează dezvoltarea indivizilor care iubesc pacea şi luptă pentru ea" (p. 25).

Înţelegînd educaţia pentru pace ca un amplu şi profund proces pedagogic, care produce mutaţii esenţiale în gîndirea şi comportamentul fiinţei umane, autorul subliniază că aceasta se realizează stadial, în trei etape consecutive : educaţia copiilor în direcţia dominării impulsurilor şi a sensibilizării la ordine, sobrietate, echilibru, justiţie ; inculcarea unor idei ca înţelegere mutuală, cooperare, toleranţă ş.a. şi, în sfîrşit, ridicarea tineretului la o „Welt-anschauung", la o concepţie de viaţă entuziastă spre clădirea paşnică de valori spirituale şi materiale.

Abordînd problema scopului educaţiei pentru pace, St. Bârsănescu precizează că acesta „trebuie realizat de tineri şi adulţi, care sînt gata să rezolve disputele şi conflictele dintre ei prin dezbateri, discuţii, demonstraţii şi documente şi nu prin violentă cu orice preţ" (p. 25).

Ameliorarea educaţiei pe baza interdisciplinarităţii (The improvement of Education on the Basis of Interdisciplinarty), cel de-al doilea studiu la care ne referim, aparţinînd lui George Văideanu, reţine atenţia prin analiza comprehensivă a trei probleme fundamentale : „Principiile mobile ale orientării spre interdisciplinaritate în cercetarea educaţională", trecerea „de la soluţii unilaterale spre un program interdisciplinar complex de reînnoire a educaţiei", „studiul educaţiei ca un tip de interdisciplinaritate concentrată asupra pedagogiei".

Subliniind că „interdisciplinaritatea înseamnă convergenţă şi nu competiţie", autorul optează pentru un model interdisciplinar al ştiinţei educaţiei, în cadrul căruia, fără a minimaliza contribuţia unor discipline ca matematicile sau epistemologia, subliniază importanţa factorului social-economic ca „element activ care a condus constant diferite discipline spre domeniul educaţiei" (p. 78).

Mijloacele şi metodele de cercetare, precum şi procesul educaţional sînt fertilizate eficient şi creator de exigenţele unui program interdisciplinar.

VIOREL NICOLESCU

---

[17] Astfel de monumente au fost inaugurate la Vînătorii Neamţului, Crăcaoani, Girov, Bicaz, Roznov, Tazlău, Zărneşti, Putna, Mărăşeşti (inaugurat la 17.V.1909), Adjud, Sascut, Păuneşti, Suroaia, Străoane de Sus etc.

[18] *De la Congresul didactic primar din iulie 1905*, Tipografia Rosidescu, p. 11—14. A se vedea şi Gh. N. Costescu, *Op. cit.*, în *Lui Spiru C. Haret, Ale tale dintru ale tale*, Buc., 1911, p. 154.

* Peace Progress, (Progresul păcii), I.A.E.W.P., „Journal of Education", 1975, vol. 1 : no. 2, 111 + VI p.

PROGRAME ŞI MANUALE ÎN PAS CU CONTEMPORANEITATEA

Prof. AGLAIA IONEL

Programa şcolară — oglindă fidelă a obiectivelor care stau în faţa învăţămîntului contemporan. Programa, în principiu, trebuie să exprime prin conţinutul său obiectivul pe care îl urmăreşte şcoala ; asta cred că ar trebui să fie, în primul rînd. Apoi, în al doilea rînd, ea trebuie să reflecte stadiul actual la care a ajuns ştiinţa şi cultura, în general, şi în particular, acel domeniu al ştiinţei sau culturii din care îşi trage seva respectiva disciplină de învăţămînt. Cred că sînt două cerinţe majore şi inseparabile ale unei bune programe. Cu alte cuvinte, nu este de apreciat o programă, oricît de înalt nivel ştiinţific ar avea, dacă ea ignoră scopul urmărit de şcoală şi, bineînţeles, particularităţile psihopedagogice ale elevilor cărora li se adresează. Cele două coordonate pot sta la baza unei analize de conţinut a programelor.

Din acest punct de vedere, trebuie arătat că în prezent, după o lungă perioadă de tranziţie, de căutări, studiul vieţii, al naturii, în şcoală a fost aşezat în cursul său firesc, iar planul de învăţămînt a găsit o formulă fericită de distribuire a diferitelor ştiinţe biologice pe cicluri şcolare şi pe ani de studii. Şi, un lucru îmbucurător, s-a trecut la studiul unor discipline de sinteză, cum ar fi ecologia, de pildă. În literatura pedagogică este folosit chiar ca exemplu modul de eşalonare a disciplinelor biologice, în pas cu tendinţele cele mai moderne care se afirmă astăzi în învăţămînt [1].

Încă din *grădiniţă*, din perioada preşcolară, copilul începe să cunoască natura, să se familiarizeze cu plantele şi animalele din jurul său. În programa activităţii instructiv-educative din grădiniţa de copii, se acordă o importanţă deosebită *cunoaşterii mediului înconjurător.* Astfel, printre altele, „se pune accentul pe activităţile de cunoaştere a naturii, pe înţelegerea unor fenomene simple, a legăturilor existente între acestea, pe formarea capacităţii de a compara plante şi animale cunoscute, pe sistematizarea datelor senzoriale dobîndite" [2].

Apreciem acest lucru deoarece are o puternică înrîurire asupra formării şi educării copilului şi, mergînd mai departe, înlesneşte studiul naturii în ciclurile următoare de învăţămînt. Este bine că din grădiniţă — în cazul animalelor, de pildă — copilul îşi „sistematizează cunoştinţele cu privire la înfăţişarea animalelor, părţile corpului, acţiuni specifice, hrana, adăpostul, mediul în care trăiesc, puii, foloasele pe care le aduc omului în ceea ce priveşte alimentaţia, îmbrăcămintea, tracţiunea" şi, se spune mai departe în programă, dintre animale, copiii vor observa şi vor cunoaşte cîinele, pisica, oaia, vaca, păsările de curte etc. [3] (Am dat intenţionat aceste exemple pentru că puţin mai jos le vom relua).

---

[1] Vasile Bunescu, *Perfecţionarea învăţămîntului prin modernizarea şi descongestionarea planurilor, programelor şi manualelor şcolare,* în „Revista de pedagogie", nr. 10/1973, p. 5—10.

[2] *Programa activităţii instructiv-educative în grădiniţa de copii,* ediţia 1975, aprobată cu nr. 33507/1975 de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, p. 112.

[3] *Idem,* p. 113—115.

În *ciclul primar* studiul naturii se face prin obiectul intitulat *Cunoştinţe despre natură*, în cadrul căruia se reîntîlnesc noţiuni din toate ştiinţele naturii : fizică, chimie, botanică, zoologie, geologie etc. Introducerea, cu cîţiva ani în urmă, a acestei discipline a însemnat un pas înainte nu numai în studiul ştiinţelor biologice, ci în însuşi procesul de formare a orizontului ştiinţific şi cultural al copilului, a contribuit din plin la conturarea unei concepţii sănătoase, ateiste despre lume şi viaţă.

În *ciclul gimnazial*, în mod normal, studiul vieţii se face diversificat : *botanică, zoologie, anatomia şi fiziologia omului* şi, ca un corolar, în ultima clasă a ciclului, *ecologia*.

Se ştie, nu totdeauna distribuţia disciplinelor biologice în clasele V—VIII a fost în acest fel concepută. După opinia noastră, planul actual de învăţămînt şi programele şcolare corespund pe deplin obiectivelor care stau în faţa şcolii generale, sînt în pas cu cerinţele contemporaneităţii. În primul rînd, studiul naturii urmăreşte înarmarea elevilor cu un sistem de cunoştinţe ştiinţifice despre structura plantelor şi animalelor (inclusiv a omului) şi despre procesele vitale ale acestora, relaţiile cu mediul, evoluţia lor. Totodată se urmăreşte însuşirea unei tehnologii ştiinţifice necesare şi a unor deprinderi de lucru, de cercetare a mediului înconjurător. Dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere şi formarea deprinderilor de a folosi metode ştiinţifice de activitate intelectuală şi practică sînt obiective esenţiale în această perioadă.

Un obiectiv prioritar este şi înarmarea elevilor cu bazele concepţiei ştiinţifice, materialist-dialectice despre lume.

Sînt bine fixate obiectivele ? Credem că da. Ele corespund pe deplin cerinţelor contemporaneităţii. Rămîne de văzut, în mod concret, dacă ele se şi transpun în litera şi în spiritul programelor pentru clasele V-VIII.

În esenţă, actualele programe sînt elaborate la un nivel superior. Din unghiul de vedere al practicianului de la catedră aş vrea să apreciez cîteva calităţi indiscutabile ale acestora : mai mult decît în trecut, în studiul vieţii se respectă modelul logic al ştiinţei care se împleteşte armonios cu particularităţile psihopedagogice ale elevilor ; se respectă principiul evoluţionist în studierea plantelor şi animalelor ; a fost înlăturat descriptivismul extremist ; se remarcă în mod evident tendinţele tot mai accentuate care urmăresc caracterul formativ al învăţămîntului biologic, nu acumularea unui imens bagaj de informaţii, îndeosebi din domeniul sistematicii. Cu un cuvînt, pentru acest ciclu şcolar, *avem programe bune*.

Desigur, ele nu sînt perfecte, ci perfectibile, posibile de noi îmbunătăţiri. Cîteva sugestii în acest sens poate vor fi bine primite.

Este necesar ca studierea aspectelor morfofiziologice la plante şi animale să fie subordonată procesului de evoluţie ; *să se evidenţieze într-o măsură mai mare corelaţia organism-mediu ; să se sublinieze trăsăturile plantelor şi animalelor ca forme de manifestare ale materiei vii ;* deci, să se subordoneze studiul plantelor şi animalelor unor concepte biologice cum ar fi : materie vie, evoluţie, unitatea organism-mediu. *Este nevoie de o mai largă oglindire în programe a unor probleme acute ale contemporaneităţii : poluarea, protecţia şi conservarea mediului înconjurător, comportamentul omului în civilizaţia industrială.* Toate acestea trebuie studiate încă din clasa a V-a, odată cu studiul plantelor şi, mai departe, la studiul animalelor şi al omului, nu amînate pentru clasa a VIII-a cînd se studiază ecologia. La ecologie se insistă mai mult asupra relaţiilor dintre organisme şi mediu fără a se trata suficient omul în mediul său de viaţă. Se impune, de asemenea, tratarea omului şi a originii lui, avînd în vedere importanţa acestei teme în formarea concepţiei ateist-ştiinţifice la elevi.

În *liceu*, evident, obiectivele studiului ştiinţelor biologice trebuie corelat cu scopul general al acestei trepte de învăţămînt.

În trecut, în liceu se relua, la un nivel superior, studiul botanicii, zoologiei, anatomiei şi fiziologiei şi se studia apoi biologia generală, avînd în vedere că, în principal, sarcina acestuia era de a pregăti pe elev pentru învăţămîntul superior.

Viaţa, cerinţele dezvoltării social-economice, revoluţia tehnico-ştiinţifică au impus liceului obiective noi. După cum se ştie, după Plenara din iunie 1973, odată cu trecerea la generalizarea primei trepte de liceu (şi, în viitor, a întregului liceu),

cursurile liceale au cunoscut o diversificare, pe tipuri și profile largi, corespunzător cu nevoile de cadre ale economiei și culturii. Liceul pregătește deopotrivă pe tînăr pentru a se încadra în viață și muncă și pentru a urma, în continuare, cursurile în învățămîntul superior.

În ce sens studiul biologiei trebuie corelat cu obiectivul fiecărui tip de liceu ? În sensul că într-un fel se vor studia științele biologice în liceele agroindustriale, silvice sau sanitare și altfel, bunăoară, în liceele industriale care formează în prezent marea majoritate a instituțiilor școlare de acest grad.

Programele școlare și planurile diferitelor tipuri de liceu și, în general, conținutul studiului biologiei în liceu, care abia acum urmează a se contura, necesită, firește, o dezbatere amplă și aparte. Aici schimbarea urmează să aibă loc de acum înainte. În articolul de față amintim numai ideea de largă circulație că omul în epoca afirmării depline a revoluției tehnico-științifice se confruntă cu marile probleme ridicate de civilizația industrială. Este suficient studiul igienei în liceul industrial, cum se face în prezent ? Viitorul muncitor trebuie să cunoască neapărat noțiunile de igienă, regulile de sănătate, de trai și de muncă, dar viața de fiecare zi cere să aibă o formație mult mai complexă. *Programele școlare își vor dovedi viabilitatea numai dacă vor fi corelate cu cerințele vieții. Este momentul, deci, al conceperii și elaborării unor discipline de sinteză în care să se împletească organic materialismul dialectic, ecologia modernă, etologia (știința comportamentelor și a relațiilor umane), cibernetica, genetica, sexologia, demografia, ergonomia, psihologia etc.*

Este greu ? Fără îndoială ! În primul rînd este greutatea firească pe care o întîmpină orice asemenea întreprindere novatoare. Apoi, este greu pentru că ne-am obișnuit tot cu clasica și vetusta fărîmițare a disciplinelor și nu ne-ar fi deloc ușor să trecem la o abordare interdisciplinară a științei. Este greu pentru că nu sîntem pregătiți din punct de vedere profesional pentru așa ceva, iar *la cursurile de reciclare în loc să se lărgească orizontul, el se bucătește pe domenii înguste, conform calificării conferențiarilor.* În sfîrșit, deloc de neglijat este faptul concret și subiectiv că la dezbaterile asupra programelor participă, cum este de așteptat, zoologi, botaniști, medici-igieniști etc. și fiecare... „își trage spuza pe turta lui".

Poate din cauza acestor constrîngeri nu vom avea acum, imediat, mult doritele discipline de sinteză, dar aceasta este tendința care se manifestă în prezent și, desigur, în viitor, schimbarea va veni în acest sens pentru că ea este impusă de cerințele contemporaneității.

Manualul, prima carte științifică în mîna elevului. Se spune, de obicei, că manualul este instrumentul de lucru al elevului. Așa este. De fapt, el este prima carte științifică pe care o are copilul și care ar trebui să-i deschidă gustul pentru domeniul respectiv.

Față de trecut, manualele au înregistrat, la rîndul lor, o serie de succese : au fost descongestionate de un mare balast informativ și și-au îmbunătățit prezentarea grafică. În bună parte ele sînt instrumente științifice utile pentru elevi. Dar, după părerea noastră, aici este loc pentru îmbunătățiri mai substanțiale, se cere o mai susținută muncă de aliniere a manualelor la stadiul actual atins de societate, de știință, de dezvoltarea învățămîntului românesc. Pe lîngă unele manuale de un ridicat nivel științific, adaptate bine la particularitățile de vîrstă ale elevilor și, în general, la gradul lor de pregătire — cum ar fi, de pildă, manualul de anatomia, fiziologia și igiena omului pentru clasa a VII-a — sînt altele care ni se prezintă mult prea simplist sau, altfel spus, sub nivelul cerințelor contemporaneității.

Să precizăm : sîntem cu totul pentru o abordare simplă, într-un limbaj clar, științific a problemelor studiate, dar uneori manualele noastre folosesc un stil și un limbaj, nu simplu, ci simplist, pueril, cunoașterea științifică se rezumă la... lucruri arhicunoscute.

Pentru a fi într-un fel autocritici, vom da exemple dintr-unul din manualele pe a cărui contracopertă figurează și numele semnatarei acestor rînduri în calitate de coreferent care „a contribuit cu observații utile la îmbunătățirea

manualului" ; e vorba de manualul de zoologie pentru clasa a VI-a. La pag. 155—156 se spune : „Cocoşul are o ţinută semeaţă, calcă ţanţoş, cu paşi rari. Pe cap, are o creastă roşie, bătută, iar sub cioc, două cute ale pielii, numite bărbii. Ce culoare au ? Coada este formată din pene mari, arcuite ca nişte seceri. La fiecare picior are un pinten osos, arma lui de atac şi de apărare — figura 96. Penele lui sînt viu colorate. Cocoşii sînt bătăioşi, se luptă cu mare îndrăzneală.

Găina este ceva mai mică, cu creasta şi bărbiile mai mici, penele au culori mai şterse, air la picioare nu au pinteni. Este mai liniştită, iar cîntecul său, diferit de cel al cocoşului, anunţă depunerea unui ou sau chemarea puilor".

Şi aşa mai departe, încă două-trei fraze de acelaşi fel şi lecţia este gata.

Sper că sîntem cu toţii de acord că aceasta nu este un limbaj ştiinţific simplu, ci un fel de poveste pentru copii de 3—4 ani. Dar nu numai limbajul trebuie să intre în discuţie, ci şi conţinutul ştiinţific. Este el de nivelul elevilor din clasa a VI-a ? Mi se pare că nu. Asemenea cunoştinţe despre găină şi cocoş şi în acest mod se pun în discuţia copiilor cu 7 ani mai înainte, deci nici măcar în ciclul anterior, ci în grădiniţă. Să revedem programa de grădiniţă citată anterior şi ne vom edifica.

În clasa a VI-a, elevii — contemporani şi ei cu revoluţia ştiinţifică şi tehnică — au mintea mult mai ageră, mai pătrunzătoare, sînt dornici să cunoască lucruri noi ; or, tot ce le spune manualul este arhicunoscut.

Nu este desigur unicul exemplu. Aş vrea să mai cităm un pasaj pentru alt motiv. În manual la pag. 198 se scrie : „Ageră şi sprintenă, pisica ne uimeşte cu cîtă uşurinţă se poate căţăra pe copaci şi pe garduri, graţie alcătuirii membrelor, forţei muşchilor şi mlădierii articulaţiilor. Mişcările ei sînt plăcute şi atît de felurite de parcă nu ar avea oase. Sare de la înălţimi şi cade totdeauna în picioare". Atît despre locomoţie şi nimic mai mult. Toate lucrurile sînt ştiute. Singura *chestiune-problemă* care stîrneşte interesul elevilor este una pe care autorii o lasă nelămurită : „de ce pisica, în toate cazurile, cade în picioare ?". Şi aici, ca în 99% din cazuri, elevii întreabă „de ce ?".

Ajungem prin acest exemplu la *una din cerinţele esenţiale ale unui manual modern, aceea de a dezvolta gîndirea activă, de a stimula investigaţia ştiinţifică.* Întrebările care însoţesc fiecare lecţie din orice manual de şcoală ar trebui să solicite gîndirea nu memoria ; prea des întîlnim întrebări de genul „vă aduceţi aminte ?" şi prea puţin „de ce ?", „din ce cauză ?".

Este necesar ca în manuale să fie cît mai multe teme, cît mai multe probleme ştiinţifice de rezolvat.

Prezentarea grafică poate ajuta imens la buna reuşită a unui manual. S-au făcut progrese mari în acest sens, şi manualul de zoologie este un exemplu. Dar ilustraţiile să nu se rezume numai la aspectul artistic al imaginii. Desenele în culori nu trebuie să concureze fotografiile în culori, ci să slujească scopului ştiinţific, să fie clare, simple, semnificative, să ajute la descoperirea adevărului ştiinţific. „O imagine face cît o mie de cuvinte" — spune un proverb oriental şi ne-am adus aminte de el privind unele dintre ilustraţiile din manuale.

În sfîrşit, *credem că şi în manuale trebuie să-şi facă loc mai mult problemele majore ale contemporaneităţii,* cum ar fi : asigurarea echilibrului ecologic, utilizarea raţională a resurselor naturale, păstrarea unui mediu ambiant pur şi sănătos pentru însăşi existenţa fiinţei umane etc. Manualele trebuie să contribuie mai mult la formarea unor trăsături morale şi etice ale tinerilor printre care aş aminti, în primul rînd, *ateismul şi dragostea şi respectul faţă de natură.*

Fără îndoială, trăim într-o epocă de mari prefaceri sociale, tehnologice şi ecologice, epocă în cadrul căreia şcoala va trebui permanent să-şi adapteze conţinutul şi formele sale specifice la noile condiţii impuse de dezvoltarea societăţii şi de mersul revoluţiei tehnico-ştiinţifice. Învăţămîntul va putea să-şi îndeplinească rolul său nobil numai în măsura în care, în prezent şi în viitor, va ţine pasul cu cerinţele contemporaneităţii.

MANUAL PE MĂSURA PUTERII COPIILOR

AVRAM MARTIN

Manualul școlar are în munca de învățare un loc bine definit și nu credem a mai putea adăuga ceva la cele în genere cunoscute. Singura direcție în care încap discuții este cea a compatibilității dintre forma și conținutul său și posibilitățile de asimilare ale copiilor cărora se adresează.

Cartea noastră de căpătîi, pedagogia, printre altele referitoare la manual, ne spune că „trebuie să fie accesibil elevilor", să nu aibă „un limbaj neînțeles", „să fie scris într-o limbă corectă, proprie, concisă, clară, precisă, nuanțată, încît să ajute pe elevi să înțeleagă textul dar și să-și îmbogățească vocabularul cu cuvinte noi, cu termeni tehnici, cu expresii idiomatice. *În textele din manuale să nu fie folosite prea multe cuvinte noi* (subl. n.s.), iar cînd introducerea lor este necesară, să fie explicate" [1].

Limbajul manualelor școlare este elementul fundamental al accesibilității acestora, deoarece de el depinde nu numai însușirea conținutului științific, ci și a unei limbi corecte, concise, clare, plastice etc. care să îngăduie dezvoltarea intelectului la copil.

Faptele oferite de psihologie ne arată că la vîrsta de șase ani, vocabularul copilului conține între 3 000—3 500 de cuvinte [2]. Observațiile și investigațiile făcute de noi în cadrul unei grupe de preșcolari care urmau să intre în clasa I ne-au arătat că limita de jos a volumului vocabularului poate coborî, la unii copii, pînă la 2 800 de unități lexicale. Manualele școlare pentru clasele primare trebuie să țină seamă de aceste date, deoarece orice exces poate fi dăunător.

Clasele I și a II-a au sarcina de a-i asigura copilului instrumentele operaționale — citit, scris, socotit — care să-i permită accesul pe dificila cale a cunoașterii lumii materiale, prin intermediul informației scrise. Din aceasta rezultă că îmbogățirea vocabularului copilului constituie o sarcină nu din cele lipsite de interes și socotim că în această acțiune un rol de seamă îl are manualul școlar. Dacă abecedarul constituie cartea pe care se învață a citi, manualul de citire pentru clasa a II-a are, prin gradul de afectivitate al textelor, prin conținutul lor etc., o importantă funcție formativă.

Abecedarul conține — după o cercetare proprie — circa 870 unități lexicale (am inclus în ele și corespondentul lingvistic al unei ilustrate oarecare — ramă, nucă, ilic, ibric etc.), ceea ce ni se pare suficient pentru funcția lui principală : învățarea cititului și scrisului. Putem imputa însă abecedarului ignorarea, în unele situații, a cercului de cunoștințe specifice copilului de 6—7 ani. Or, cuvinte ca : acrobat, bursuc, decor, a dura, dresor, fes, filatură filatoare, gherghef, girafă, gîlceavă, ilic, ibric, lalea, moară, omidă, oțel, pîrtie, poiană, prispă, rotativă, schelă, ștrand, țarc, zoologic etc. etc. nu fac parte din vocabularul activ nici măcar al copilului de 8—9 ani, folosirea unor asemenea cuvinte ca material lingvistic ilustrativ în vederea învățării cititului și scrisului dă mari dureri de cap în primul rînd învățătorului. Credem că nu va fi greu pentru nimeni să-și imagineze cîtă trudă va depune omul de la catedră cînd va trebui mai întîi să facă rost de un ibric, ilic, gherghef etc. etc. pe care elevii să le intuiască și abia apoi să citească. Or, sarcina principală este învățarea scris-cititului și nu însușirea unor cuvinte care vor deveni zestre lexicală abia în clasele gimnaziale. Și să nu uităm că 20 la sută din elevii claselor primare și 25 la stută din învățători lucrează în condiții de muncă simultană [3]. Iar la clasele simultane, în cel mai fericit caz, se lucrează cu o clasă 25 de minute

[1] Victor Tîrcovnicu, *Pedagogia generală*, Editura Facla, 1975, p. 180.
[2] *Op. cit.* p. 92 ; *Psihologia copilului preșcolar*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964, p. 86.
[3] *Studiul M.E.I. privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției*, București, 1976, p. 5.

și nu 50, ca în condiții obișnuite. Dacă cumva învățătorul nu are la îndemînă un ibric, atunci e definitiv pierdut, deoarece imaginea obiectului din manual este de slabă calitate, lipsită de elemente suficient de sugestive (mărime, culoare etc.). Dar cuvîntul-noțiune ibric nu este singular, ca el sînt multe altele.

Procesului novator prin care trece la un moment dat o societate umană nu-i scapă nimic : nici socialul, nici economicul. E firesc, deci, ca învățătorul să intre în incidența ideilor novatoare ale epocii contemporane. Și studiul M.E.I., mai înainte citat, confirmă cele spuse — el nefiind însă un caz particular. Pentru anul școlar curent unele programe au fost îmbunătățite (limba română, aritmetică), altele completate,[4] altele au rămas neschimbate.

Studiul M.E.I. face cunoscută intenția organului de decizie de a supune înnoirii și manualele școlare. Salutăm cu toată sinceritatea această intenție și o vrem tradusă în fapt cît mai repede cu putință. Spre a feri însă manualele de o încărcătură excesivă, inutilă, dorim a ne spune părerea despre manualul de citire oferit în acest an elevilor din clasa a II-a.

În repetate rînduri și cu diferite ocazii, numeroase cadre didactice au cerut reducerea volumului manualelor, a greutății, a numărului lor. Dacă în anul școlar 1974/1975 elevul de clasa a II-a era posesorul a patru manuale (citire, aritmetică, gramatică și compunere, cunoștințe despre natură), actualmente el are de dus în ghiozdan doar două : citire și aritmetică. Mai mult, citirea a fost divizată în două părți, anume, credem noi, pentru a ușura efortul fizic la care era supus copilul cu numai un an în urmă. O serie de lecturi care conțineau fie greșeli de ordin științific *(Un șantier)*, fie o terminologie prea specializată *(Eroina, Măriuca Zaharia, Șoaptele stelelor* etc.), au fost înlăturate. În altele *(Mama lui Ștefan cel Mare, Legenda lui Gelu)* s-a renunțat la reproducerea unor versuri care depășesc cu mult puterea de înțelegere a copiilor. Chiar dacă îmbunătățirile aduse sînt minime, ele confirmă totuși dorința sinceră a autorilor de a-și perfecționa instrumentele de lucru oferite de ei elevilor, școlii în general. general.

A intrat în obișnuința noastră ca în fiecare an, cu diferite prilejuri, să discutăm, să găsim diferite soluții problemelor ridicate de clasa la care predăm. Acest mod de a lucra ne pune în situația ca foarte adesea, după patru ani, să ne întîlnim cu aceleași necazuri pe care le mai semnalasem, dar nu le rezolvasem decît parțial sau deloc. Cum în anul școlar 1974—1975 am predat la clasa a II-a, ne-am propus a urmări și în continuare programele și manualele oferite acestei clase spre a vedea în ce măsură s-au îmbunătățit. Am semnalat cîteva lucruri despre manualul de citire al acestei clase și o vom face și în continuare.

Însușirea unei citiri corecte, precum și gradul de conștientizare a acestui act depind în principal de materialul lingvistic în care sînt îmbrăcate faptele narate. Iată motivul care ne-a îndemnat la o analiză cantitativă și calitativă a lexicului conținut de manualul de citire pentru clasa a II-a, în două ediții succesive : 1974/1975 și 1975/1976.

Am luat în calcul textele destinate în exclusivitate citirii, proverbele, zicătorile și ghicitorile aferente lor și am exclus pe cele marcate cu subtitlul de „lectură". Iată o succintă prezentare statistică a lexicului celor două ediții ale manualului amintit.

Am prezentat structura lexicului celor două manuale, comparativ pentru a se vedea că din acest punct de vedere diferențele dintre ele sînt minime, chiar nesemnificative (tabelul nr. 1.).

Firesc ar fi fost ca, ținînd seamă de unele reduceri operate în programele școlare, manualele să se simplifice, să devină mai accesibile. Or, din cele ce se văd, lucrurile stau invers. Numărul unităților lexicale (excluzînd numele proprii) crește cu 18,5 la sută, iar al cuvintelor-text cu 46,8 la sută. Altfel spus, dacă în anul școlar trecut un elev avea de citit într-o oră, în medie, 69 de cuvinte-text, acum trebuie să citească cu ceva mai mult de 101.

---

[4] Vezi *Programe școlare concise, clare, pe înțelesul tuturor*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1975, p. 43—45.

Tabelul nr. 1.

Structura lexicului celor două manuale după apartenența lui la diferite părți de vorbire

	Anul editării manualului	Unități lexicale		Cuvinte-text	
		Cifre absolute	%	Cifre absolute	%
Substantive	1974	1 104	52.3	3 514	26.8
	1975	1 303	52.1	5 187	26.9
Articole	1974	4	0.2	429	3.2
	1975	4	0.2	583	3.1
Adjective	1974	285	13.5	773	5.9
	1975	363	14.4	1 216	6.3
Pronume	1974	38	1.8	1 698	12.9
	1975	41	1.6	2 430	12.6
Numerale	1974	14	0.7	64	0.5
	1975	15	0.6	204	1.1
Verbe	1974	499	23.6	2 847	21.7
	1975	595	23.9	4 381	22.7
Adverbe	1974	108	5.1	946	7.2
	1975	105	4.3	1 207	7.3
Prepoziții	1974	24	1.1	1 803	13.7
	1975	28	1.1	2 543	13.2
Conjuncții	1974	16	0.8	985	7.5
	1975	17	0.7	1 449	7.5
Interjecții	1974	18	0.8	57	0.4
	1975	30	1.2	64	0.3
Total	1974	2 110		13 116	
	1975	2 501		19 264	
Nume proprii	1974	96		139	
	1975	101		295	
Total general	1974	2 206		13 255	
	1975	2 602		19 559	

Tabelul nr. 2.

Numărul de apariții al unei unități lexicale în lecturile manualului

Partea de vorbire	Anul editării manualului	Total	1 apariție		2 apariții		3 și mai multe apariții	
			c. a.	%	c. a.	%	c. a.	%
Substantive	1974	1 104	560	50.7	185	16.7	356	32,6
	1975	1 303	603	46.3	219	16.8	481	36,9
Adjective	1974	285	169	59.3	43	15.0	73	25,6
	1975	362	194	53.6	53	14.6	115	31,7
Verbe	1974	499	229	45.8	83	16.6	187	37,5
	1975	595	254	42.7	92	15.5	249	41,7
Adverbe	1974	108	40	37.0	16	14.8	52	48,1
	1975	105	37	35.2	15	14.3	53	50,4

Tabelul nr. 1. poate fi şi în această variantă :

Structura lexicului celor două manuale după apartenenţa lui la diferitele părţi de vorbire.

Parte de vorbire	Unităţi lexicale				Cuvinte-text			
	Ed. 1974		Ed. 1975		Ed. 1974		Ed. 1975	
	Cifre absolute	%	Cifre absolute	%	Cifre absolute	%	Cifre absolute	%
Substantive	1 104	52,3	1 303	52,1	3 514	26.8	5 187	26.9
Articole	4	0,2	4	0,2	429	3.2	583	3.1
Adjective	285	13,5	363	14,4	773	5·9	1 216	6.3
Pronume	38	1,8	41	1,6	1 698	12.9	2 430	12.6
Numerale	14	0,7	15	0,6	64	0.5	204	1.1
Verbe	499	23,6	595	23,8	2 847	21.7	4 381	22.7
Adverbe	108	5,1	105	4,3	946	7.2	1 207	6.3
Prepoziţii	24	1,1	28	1,1	1 803	13.7	2 543	13.2
Conjuncţii	16	0,8	17	0,7	985	7.5	1 449	7.5
Interjecţii	18	0,8	30	1,2	57	0.4	64	0.3
Total	2 110		2 501		13 116		19 264	
Nume proprii	96		101		139		295	
Total gen.	2 206		2 602		13 255		19 559	

Ştiu toţi cei de la catedră că substantivul este principalul purtător de valori semantice şi tabelul nr. 1 ne arată că el acoperă peste 52 la sută din totalul unităţilor lexicale. Cînd privim însă cuvintele-text, observăm că substantivele acoperă cu ceva mai mult de un sfert din întinderea manualului. Repetarea aceloraşi raporturi procentuale — în cazul celor două manuale — ne face să credem că acesta este rulajul normal al substantivelor în vorbire şi pînă la o probă contrară rămînem la opinia conturată. Necazul provine însă de la numărul mare al substantivelor cu apariţie singulară în texte şi de la cele cu apariţii multe, dar puţine la număr. Ne-ar fi greu să enumerăm pe toate cele 114 substantive care apar în texte de 2345 de ori, dar cîteva exemple se pot da. Deci : mamă — 95 de apariţii, zi — 75, copil — 70, ţară — 61, tată — 60, apă — 54, casă — 52, pămînt — 46, floare — 42, om — 40, soare — 38, an — 37, vînt — 35, loc — 34, băiat — 32, sat — 32, şcoală — 32, dimineaţă — 30, fetiţă — 30, munte — 27, noapte — 27, primăvară — 27 etc. Am vrea să atragem atenţia că aceste substantive acoperă 45,5 la sută din totalul substantivelor-text. Că aceste cuvinte fac parte în mod sigur din vocabularul activ al copilului nu credem că se mai îndoieşte cineva.

Există însă 603 substantive cu apariţii singulare şi alte 219 care apar de două ori. Aceasta înseamnă că aproape două treimi din cuvintele cu cea mai accentuată valoare semantică au şansa de a pătrunde în vocabularul activ al copilului doar în mod cu totul accidental.

Apreciem că 494 de cuvinte conţinute de manual constituie noutate lexicală absolută pentru copil. Ei bine, 311 din acestea sînt substantive (62,2 la sută). Dar frecvenţa acestora în texte este foarte săracă. Astfel : 213 substantive apar o singură dată, 58 de două ori şi restul de 40 de trei şi de mai multe ori. Dăm cîteva exemple de substantive cu apariţie singulară : amurg, aterizare, brebenel, caleaşcă, catarg, cătuşe, căuş, ciocîrlan, costişă, dalie, dumbravă, fascist, front, furnal, han, herghelie, iaz, ifos, izmă, luncă, măcieş, năvală, pavăză, pîlc, promoroacă, răpăială, ruină, substanţă, traversă, verbină etc. etc.

Dacă un coleg va vrea să predea cele 146 de texte de citire în 148 de ore, cît prevede programa, nu prea știm cum se va descurca — gîndindu-ne atît la lungimea unor lecturi, cît și la cantitatea mare de cuvinte ce trebuie explicate. A da copiilor într-o oră înțelesul a 3—4 cuvinte noi (de-ar fi numai atîtea !) nu e mult, dar a fi însușite de către copil nu e o treabă ușoară — mai ales că multe din ele nu se repetă (351 din 494). Noroc că mai sînt și ore la dispoziția învățătorului !

Verbul prezintă o situație oarecum similară : un număr relativ mic — 76 — acoperă peste 71 la stuă din totalul verbelor-text. Iată cîteva exemple : a avea — 739 de apariții, a fi — 496, a face — 88, a spune — 85, a vedea — 77, a da — 60, a veni — 57, a voi — 55, a lua — 46, a trece — 45, a (se) întoarce — 33, a sta — 33, a începe — 32, a putea — 31, a duce — 31, a ieși — 30 etc. etc.

Ca și la substantiv, din cele 100 de verbe care constituie noutate lexicală, 77 au o singură apariție în texte, 14 două apariții și abia nouă pot fi întîlnite de trei și de mai multe ori. Ce șanse au acestea de a intra în vocabularul activ al copilului e lesne de ghicit ! Dăm cîteva vorbe cu apariții singulare : alinta, aresta, bălăci, brăzda, căptuși, cîrmui, copleși, depăna, desfăta, dinta, dezlănțui, flutura, gîtui, îmbina, îmblăni, meșteri, moșteni, oțeli, prăda, schingiui, stîrpi, zgîlții etc. etc.

Situații similare prezintă atît adjectivele, cît și adverbele. Precizăm că exemplele date pot fi întîlnite în ambele ediții ale manualului în discuție.

Ni s-ar putea imputa că actualul manual de citire cuprinde și pe cel de cunoștințe despre natură din anul trecut. Admițînd replica, vom răspunde că, chiar dacă am însuma materialul lingvistic al celor două manuale, el tot nu va fi așa de mare ca în manualul curent.

Tabelul nr. 3.

Situația comparativă a lexicului manualelor din cei doi ani școlari în discuție.

	Citire + Cunoștințe despre natură 1974/1975	Citire 1974/1975	Creștere
Unități lexicale	2384	2501	4,9%
Cuvinte text	16634	19559	17 %

Socotim comentariile de prisos.

Manualul de citire vrea să constituie o noutate, însă nu îndeplinește condițiile implicate de nou decît formal. În anul școlar trecut, cele trei manuale costau împreună 17 lei ; cele două părți ale citirii de acum costă 20 lei. Pentru manualele vechi au fost necesare 19,5 coli de tipar, pentru cele de acum 24,5. Cifrele pot fi certificate și lăsăm pe seama cititorilor alte eventuale observații.

Dacă s-a socotit cumva că manualul de gramatică și compunere era greoi pentru elevi, atunci trebuie să observăm că actualul mod de a dispersa cunoștințele de limbă printre textele cărții nu are altă menire decît de a spune că copiii au totuși la îndemînă cunoștințe teoretice de limbă. Cît de repede și cu ce efort copilul va găsi o anumită problemă de limbă în manual e lesne de închipuit ! Nu vreau să supărăm pe nimeni și nici să jignim, dar, vorba lui nenea Iancu, manualele de anul trecut s-au schimbat, însă fără să se modifice.

Factorilor de decizie în probleme de învățămînt le propunem :

— Definitivarea modificărilor ce urmează a fi operate în programele școlare și în planurile de învățămînt și punerea lor în discuția tuturor cadrelor didactice înainte de a deveni acte normative cu caracter și valoare de lege.

— Instituirea unui nou concurs pentru manuale școlare, care să fie în concordanță, cu programele școlare și cu ultimele rezultate ale cercetărilor privitoare la potențele psiho-fizice ale copilului de 6—10 ani.

— Admiterea în practica școlară a mai multor variante de manuale.

FILOZOFIE
manual pentru liceele reale, umaniste, pedagogice și de artă *

Prof. VALDEMAR POPA

Manualul de filozofie ediția 1975 apare revizuit și substanțial îmbunătățit în lumina documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R. În actuala sa prezentare, sub aspectul conținutului, nivelului, structurii și formei, manualul face *un pas însemnat spre un instrument de lucru* modern care trezește interesul și curiozitatea științifică a elevului, îi formează motivația lecturii și studiului, îi solicită reflecția.

În cele cinci părți ale sale, manualul dă elevului o imagine cuprinzătoare a obiectului și funcțiilor filozofiei generale azi. Prin noțiunile de istorie a filozofiei, de materialism dialectic și istoric, prin confruntarea cu principalele curente ale filozofiei burgheze contemporane, manualul are un rol important în formarea conștiinței socialiste a tineretului, căruia îi înfățișează chipul omului nou, multilateral dezvoltat, *capabil* să înțeleagă realitățile lumii, să acționeze în concordanță cu legile dezvoltării societății în vederea supunerii și transformării sale revoluționare.

Substanțial redus ca număr de pagini față de ediția anterioară, dar *mai bogat* în idei, manualul — luat ca unitate — cultivă dragostea pentru filozofie, plăcerea de a citi și studia acest obiect de învățământ, interesul de a cunoaște bazele teoretice ale partidului nostru. Autorii au reușit să ne prezinte, în cadrul unei variante de manual și în limitele acestuia, filozofia ca pe un sistem de idei deschis, creator, care-l *duce pe elev la un mod de a gîndi*, privi și înțelege materialist-dialectic întreg ansamblul fenomenelor înconjurătoare. Cu mici excepții **, manualul cuprinde principalele probleme ale unui curs introductiv de filozofie marxistă. Prezentînd obiectul complex și nuanțat al filozofiei la nivelul cunoștințelor din liceu, manualul răspunde cu succes întrebărilor *ce, cit, cum* și *de ce* predăm filozofia elevilor. Fiind un manual *de filozofie* și nu unul despre filozofie, ideile sînt bogate în conținut, ilustrate cu exemple, demonstrate și bine argumentate, reușind să înlăture lipsurile mai vechi cu tendințe de schematism, simplism și dogmatism. Într-un larg și bogat evantai e cuprinsă problematica de bază a filozofiei, deși sub aspect educativ se omite o problemă ca aceea a realizării de sine, importantă pentru un tînăr al zilelor noastre și menționată sub diferite *forme în cuvîntările tovarășului* Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului.

Prin intermediul manualului elevul vine în contact cu modele de gîndire dialectică, analize, delimitări, comparații, sinteze, generalizări specifice și comune, tot atîtea operații de tratare a categoriilor, principiilor și valorilor filozofiei. Cu un conținut riguros științific și cu o orientare politico-ideologică dată de operele clasicilor marxism-leninismului și de documentele partidului nostru, manualul poate constitui un punct sigur pentru perfecționarea predării și studierii filozofiei de către elevi. Prin conținutul și prin forma lor ideile manualului exercită o irezistibilă atracție, cuceresc mințile elevilor.

O valoare deosebită a programei și a manualului pentru liceele real-umaniste o dau lecțiile de *istoria filozofiei* fără de care cu greu se poate înțelege revoluția săvîrșită de marxism în filozofie. Aceste lecții au darul de a-l introduce pe elev în mod treptat în filozofie, de a-l familiariza cu valorile și cu limbajul filozofic, cu interpretarea și cu modul de abordare filozofică a problemelor, ele îi deschid elevului universul de gîndire și simțire al filozofilor. Dar, pe lîngă trezirea plăcerii pentru filozofie, lecțiile de istoria filozofiei au și un mare rol educativ. După părerea noastră, ele sînt aproape unica cale de a ne apropia și de a aborda treptat, cu tact, delicat și științific, problemele ateismului. Celui care ne acuză de istorism și pledează în mod simplist și forțat pentru „actual" și „contemporan" trebuie să-i spunem clar că istoria filozofiei nu ne îndepărtează de vremea în care trăim, ci, dimpotrivă, trecutul ne dă bazele înțelegerii mai profunde a prezentului. Prin aceste lecții de istoria filozofiei elevul vine în contact cu raționalismul, umanismul, iluminismul, ateismul, tot ceea ce a însemnat un nou pas în cunoaștere, spre libertate și progres. În istoria filozofiei este prezentă istoria luptei dintre materialism și idealism, dialectică și metafizică, dintre optimismul, scepticismul și agnosticismul cunoașterii. Desigur, aici am avea de evidențiat multe idei valoroase și caracterizări nuanțate. În economia lucrării însă am spune totuși că unele lecții ar trebui să sintetizeze și să rețină pentru elevi filiațiile de idei, elementele viabile din fiecare școală sau curent, acele date care au contribuit la progresul cunoașterii, care ulterior au fost încorporate în bagajul de cunoștințe al epocii contemporane. Astfel, urmărirea liniei ateiste în istoria filozofiei le-ar fi permis autorilor să evidențieze o continuitate de la Tales și Anaxagora pînă la Bertrand Russell cu ale sale eseuri „De ce nu sînt creștin ?". Rolul educativ al lecțiilor de istoria filozofiei este mare în formarea aptitudinilor elevilor pentru teorie, pentru lupta de idei, ele ascut spiritul critic, dezvoltă gîndirea dialectică și materialistă. Prezentate științific, lecțiile de istoria filozofiei îl pot învăța pe elev foarte mult marxism, urmărind liniile fundamentale ale filozofiei. Dar aceasta nu înseamnă că fiecare școală, curent, orientare, gînditor să înceapă a fi prezentat cu condițiile economice, sociale și politice. Toate acestea pot să rezulte și din analiza, explicarea și interpretarea ideilor. Altfel, manualul cultivă în forme variate și cu modalități diferite spiritul militant, de combativitate față de concepțiile și curentele de gîndire reacționare, dăunătoare omului nou, liber de prejudecăți și de concepții decadente, pesimiste, demobilizatoare.

Lecțiile de *materialism dialectic și istoric* au un conținut științific și un nivel corespunzător posibilităților de înțelegere și asimilare ale elevilor. Fără a fi supraîncărcate, ele cuprind ideile de bază ale filozofiei marxiste prin care se exprimă coordonatele concepției revoluționare despre lume. Unele lecții sînt noi ca temă, altele sînt înnoite prin conținutul lor de idei. Astfel, putem cita ca fiind binevenite lecțiile despre determinism și libertate,

---

* Coordonator conf. univ. dr. I. Irimie, E.D.P., București, 1975.

** Se simte nevoia unei lecții intitulată *Concepția despre lume desprinsă din folclorul românesc.*

familie, cultură și civilizație. De o deosebită valoare ideologică, actuală, ni se pare lecția despre individ și societate. Prin scopul său, lecția urmărește să scoată în evidență individul ca valoare socială în opoziție cu cei care acuză marxismul că ar nega rolul individului ca factor de creație și progres. De la geneza sa, marxismul nu s-a ocupat exclusiv de mase, clase, structuri și instituții sociale, de nivelul macrostructural, ci și de individ, de personalități. Relațiile sociale obiective în marxism, includ și sistemul de relații dintre oameni ca indivizi. Desigur că lecția urmează să fie încă perfecționată, făcînd o mai clară distincție între individ, persoană și personalitate. Dezbătînd inclusiv problema realizării individului, problemă filozofică pe care numai unele greșeli dogmatice și schematice din trecut au exclus-o din filozofia marxistă, lecția își va ocupa locul ei deosebit de însemnat în manual. Pentru o nouă ediție, am propune ca manualul să urmărească și ideile de optimism, de la cel naiv la cel critic, de la optimismul pașoptist la optimismul revoluționar marxist-leninist al partidului nostru, ca și ideea modului de viață socialist.

Privind conținutul programei și al manualului, corelația filozofiei cu celelalte obiecte de învățămînt, de ce nu sînt tratate și conceptele de structură și sistem ? Aceste concepte le întîlnește elevul des folosite la economie politică, la biologie, fizică, chimie și matematică. Firesc ni se pare ca aceste concepte să fie generalizate, explicate și interpretate și la filozofie. De altfel, autorii manualului vorbesc de societate ca sistem, fără a explica conceptul. La fel lecția despre determinismul social și libertate se cere să se ridice la nivelul unor concepte pe care elevii le folosesc la alte discipline. Apoi, conceptul de societate socialistă multilateral dezvoltată ar fi necesar să fie îmbogățit prin analiza complexă a tuturor relațiilor sociale.

Pentru rigurozitatea și probitatea formulărilor, ne întrebăm dacă religia o putem considera ca pe o valoare care se include în civilizație (p. 278) sau dacă o putem clasifica printre formele cognitive ale conștiinței sociale sau mai degrabă fals cognitive (p. 243). Insuficient de riguroasă ni se pare și următoarea afirmație : „specific pentru structura de ansamblu a conștiinței *socialiste* este că în contextul ei se îngustează ponderea ideilor și convingerilor religioase“ (p. 247). Neexplicată și insuficient lămurită metodic pentru elev rămîne referința la „primul motor“ sau „impulsul inițial“ (p. 153). Problema adevărului din punct de vedere filozofic se cerea pusă nu doar în raport cu falsul, ci mai degrabă cu eroarea. O observație de natură metodologică o formulăm cu privire la ordinea în care tratăm cele trei legi fundamentale ale dialecticii. Dacă legea unității și luptei contrariilor exprimă esența fenomenelor, cum spune de altfel și manualul, de ce nu ar fi firesc ca didactic, pentru accesibilitate, să se procedeze inductiv, plecînd de la cantitate-calitate, negarea negației, la ceea ce e esențial, la contradicție ?

Sub aspect metodic, ca o carte de căpătîi, manualul are multe părți pozitive. Îl învață pe elev să descifreze și să deprindă tehnica muncii intelectuale, îl conduce pe calea autoinstruirii prin lecturi din operele filozofiei marxiste și din documentele partidului nostru. Din acest punct de vedere, manualul îi prezintă pentru lectură și o indicație bibliografică minimă, o serie de texte judicios alese, ilustrative, dense în conținut și bogate în idei, bine orientate din punct de vedere teoretic și ideologic. Unde este deficitar ? Sînt prea puține întrebări care să-i ceară elevului să comenteze, să interpreteze și să aprecieze textul reprodus sau lucrarea citată. Ca îndrumător al studiului, manualului îi lipsesc exercițiile și temele aplicative.

În cadrul manualului ca instrument de lucru pentru elevul de la zi, nu mai vorbim de cel de la seral sau de la cursurile fără frecvență, un loc important îl ocupă întrebările. Preocuparea autorilor de a nu omite această latură didactică e meritorie. Există unele întrebări de gîndire, de reflectare și interpretare, de explicare, analiză și sinteză, dar cel ce le citește cu atenție nu e greu să observe că predomină totuși întrebările de memorare, de fixare, de reproducere. În parte, unele întrebări reiau subcapitolele lecției. Sînt puține întrebări de comparație, de corelație și aproape deloc de observație și de generalizare proprie. Un manual de valoarea și importanța celui de față trebuie să cultive spiritul novator, creator și prin temele de lucru adecvate. Prin întrebări își formează elevul gîndirea filozofică proprie, ele îl pot determina la atitudini social-politice angajate.

Un aspect pozitiv al manualului îl constituie și *accesibilitatea* sa. Acest principiu se realizează prin nivel, explicații, exemplificări, ca și prin limbaj. Limbajul filozofic evident este nou pentru elevi. Există mulți termeni de filozofie, noțiuni, concepte, categorii care se definesc în text atunci cînd sînt întrebuințați pentru prima dată. Alți termeni pot fi înțeleși din context. Astfel se explică chiar etimologia principalilor termeni : filozofie, ontologie, gnoseologie, fenomen, pragmatism etc. Dar nu este mai puțin adevărat că întîlnim folosite și noțiuni cărora abia în alt paragraf sau lecție elevul le poate afla înțelesul. Apoi există un însemnat număr de noțiuni, de cuvinte neexplicate pe care tehnica de prezentare specifică manualului nu i-a permis autorului să le explice în text. Astfel nu se explică etimologia cuvintelor : agnosticism, scepticism (p. 19), solipsism (p. 46). Elevul se poate întreba ce e aceea existență în general, existență socială în special (p. 23), obiectivitate (p. 25), ce e strategia și tactica (p. 26), ce înseamnă speculație (p. 81), voluntarism (p. 165), empiriocriticism (p. 129), sociologie ș.a. Mai mult, chiar termenii de empirism, senzualism, deism, utopie s-ar cere explicați, inclusiv etimologia lor. Neînțeleși rămîn și termenii de mistic, revelație, anarhism, opinie publică sau norme sociale. Insuficient de explicați se folosesc și termenii de fideist, teist, finalitate, doctrină, sofistic, antropologie (p. 65), fatalist. Nu mai vorbim de expresii uzuale ca „sine qua non“ ș.a. O serie de noțiuni de psihologie și logică ar putea fi înțelese de elevi prin predarea acestor obiecte de învățămînt înaintea filozofiei. Desigur că fie prin note de subsol, fie printr-un mic dicționar biografic final se putea preciza elevilor cine au fost : Condillac, Avenarius, Secenov, Pavlov, Hodgkin, Huxley, Eccles, nume pe care le întîlnește aproape pe o singură pagină (p. 129) și care neînțelese pot crea blocaj de nesiguranță.

Calitățile incontestabile ale manualului sînt evidente și în *stilul* și forma sa. O înlănțuire logică a ideilor și raționamentelor, coerentă, sistematică, dar cursivă, expusă cu un limbaj bogat, riguros, precis și totuși nuanțat, corect și cu o forță expresivă care dezvăluie elevului cîte ceva din frumusețile filozofiei. Precizia și concizia exprimării nu au exclus metafora, acolo unde aceasta s-a impus. Din acest punct de vedere, nu are doar calități lingvistice, dar în multe părți se simte că o fost scris cu ta-

lent și căldură. Poate că unele comparații plastice-pe lîngă cele existente-ar fi fost binevenite pentru elev și sugestive chiar pentru profesor. Desigur că unele cuvinte folosite în manual ar putea fi reabilitate în noile condiții.

Deși se simte nota personală a autorilor, privit în general, manualul este unitar, nu se poate spune că e o culegere de lecții, coordonatorul s-a achitat de munca pe care a avut-o. Execuția grafică este bine realizată. Portretele fizice ale filozofilor de seamă aduc un plus în fixarea cunoștințelor. Dar ne întrebăm de ce această galerie începe cu Heraclit din Efes și nu cu Theales din Milet ?

În concluzie, ne exprimăm încrederea că, folosind experiența de la catedră a profesorilor de filozofie, autorii vor perfecționa și mai mult acest instrument de lucru, clasic și modern, al elevilor.

O LUCRARE ORIGINALĂ DE PEDAGOGIE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR TEHNIC *

Conf. univ. NICOLAE ȘIPOȘ
Asist. univ. ION FRĂȚILĂ

Lucrarea la care ne referim reușește să umple un mare gol, resimțit de mult timp în literatura pedagogică.

Primul capitol, intitulat *Importanța pedagogiei și didacticii învățămîntului superior tehnic*, începe cu prezentarea sarcinilor actuale și de perspectivă ale învățămîntului superior tehnic din țara noastră în lumina documentelor de partid și de stat. În continuare sînt schițate geneza și evoluția pedagogiei universitare de la I. A. Comenius pînă în zilele noastre, fiind menționate și contribuțiile românești, începînd cu Gh. Asachi și Gh. Lazăr. Deosebit de instructive sînt referirile la contribuția pe care P.C.R. a adus-o la dezvoltarea gîndirii pedagogice universitare, încă de la înființarea sa. Incursiunea în istoria pedagogiei universitare servește la determinarea locului pe care-l ocupă pedagogia învățămîntului superior tehnic în sistemul științelor pedagogice. Definirea pedagogiei învățămîntului superior tehnic este fundamentată pe teza unității și diversității conceptelor pedagogice. Este astfel scoasă în evidență interdependența dintre pedagogia generală și disciplinele pedagogice de ramură (pedagogia școlară, a învățămîntului superior etc.), ca și dintre pedagogia învățămîntului superior (universitară) și pedagogia învățămîntului superior de profil (tehnic, economic etc). Este interesantă analiza conceptului de pedagogie inginerească. Se susține că pedagogia învățămîntului superior tehnic poate fi considerată și ca o ramură a pedagogiei inginerești. Obiectul de studiu al pedagogiei inginerești l-ar constitui educația ce intră în sfera de acțiuni și competență a inginerului. Capitolul se încheie cu unele indicații privind metodologia adoptată în cercetările care au stat la baza elaborării lucrării. Cercetările s-au desfășurat în cadrul unor unități de învățămînt superior tehnic, îndeosebi în Institutul politehnic și în Institutul de construcții din București. Ideile și soluțiile noi cuprinse în lucrare sînt rezultatul unor modificări („provocări") ale procesului instructiv-educativ realizate cu ajutorul cadrelor didactice inginerești. De asemenea, ele sînt rezultatul studierii unor înnoiri permanente introduse de autor în desfășurarea activităților didactice proprii timp de peste două decenii.

Capitolul al II-lea, intitulat *Actualitatea pregătirii pedagogice a universitarilor din învățămîntul superior tehnic*, reprezintă o pledoarie pentru ridicarea eficienței învățămîntului superior tehnic, prin asigurarea unei pregătiri pedagogice adecvate a cadrelor didactice universitare inginerești. În acest sens este analizat, deosebit de convingător, raportul dintre experiența de natură pedagogică și calificarea pedagogică și științifică a cadrelor didactice universitare inginerești. Lectura devine extrem de atractivă, îndeosebi atunci cînd sînt luate în discuție conceptele de „empirism pedagogic" și de „pedagogie de intuiție".

Capitolul al III-lea — *Direcții noi în didactica contemporană* — abordează o serie de probleme de o mare importanță pentru modernizarea și perfecționarea învățămîntului superior în general și a celui superior tehnic în special, probleme de altfel mult dezbătute și controversate, și anume : 1. raportul dintre didactica tradițională și didactica modernă ; 2. inovarea conținutului învățămîntului ; 3. modernizarea metodelor de învățămînt ; 4. accentuarea caracterului formativ al învățămîntului ; 5. profilul specialistului inginer ; 6. introducerea metodelor matematice ; 7. integrarea învățămînt-cercetare-producție.

Remarcăm îndeosebi efortul de punere în valoare a tendințelor de modernizare a metodelor de învățămînt (descoperirea ; problematizarea ; algoritmizarea ; învățarea în grup ; simularea ; jocul de rol sau dramatizarea ; modelarea ; studiul de caz ; analiza drumului critic, metoda Delphi), precum și a mijloacelor tehnice de învățămînt (mijloacele tehnice moderne audio-vizuale de învățămînt ; instruirea programată și mașinile de instruire ; învățămîntul asistat de calculatori). O problemă căreia i se dau soluții originale este aceea privitoare la utilizarea metodelor matematice în cercetarea pedagogică și în predarea pedagogiei. Pe baza unei experiențe proprii este prezentat un exemplu sugestiv de utilizare a instrumentului matematic în predarea categoriilor pedagogice de educație, instrucție și învățămînt.

În capitolul al IV-lea — intitulat *Forme de activitate didactică în învățămîntul superior tehnic* — sînt abordate următoarele forme de activitate didactică : 1. prelegerea sau cursul universitar ; 2. seminarul ; 3. lucrările de laborator ; 4. proiectele de an și de diplomă ; 5. studiul individual ; 6. consultațiile didactice ; 7. excursiile de studiu ; 8. lucrările practice în atelierul-școală ; 9. practica în producție ; 10. examenul.

În ansamblu, lucrarea se remarcă prin sinteză, ceea ce face ca pe baza unui material bibliografic și experimental vast să ni se ofere concluzii dintre cele mai semnificative din punct de vedere teoretic și practic. Ea conține

* Ioan Bontaș, *Elemente de pedagogie a învățămîntului superior tehnic*, Atelierul de multiplicare al Institutului politehnic din București, 1976.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

interpretări şi rezolvări unitare ale problemelor evidenţiate de cercetările pedagogice şi de experienţa didactică din învăţămîntul superior tehnic, avînd prin aceasta un caracter de pionierat şi desigur şi unul original.

Ceea ce îi sugerăm autorului este să reflecteze în continuare asupra structurii lucrării. Astfel, capitolul al II-lea ar putea fi inclus în primul capitol, departajîndu-se tot acest material în subcapitole, aşa cum s-a procedat în capitolele III şi IV. Preluată de o editură şi pusă astfel la îndemîna unui cerc larg de specialişti, lucrarea ar fi de un real folos aplicaţiilor practice, dezbaterilor şi schimburilor de idei într-un domeniu atît de puţin abordat din punct de vedere pedagogic.

PSIHOLOGIE ŞCOLARĂ *

P. ILUŢ şi T. PODARU

Autorul porneşte de la ideea că obiectul psihologiei şcolare îl constituie studierea sub unghi psihologic a procesului de instruire şi educaţie care acoperă vîrsta şcolară propriu-zisă (6—18 ani). Avînd acest cadru de referinţă, gruparea şi selectarea problemelor se face în jurul următoarelor 5 teme : (1) *stadiile de dezvoltare psihică a copilului* (cap : „Cîteva repere psihogenetice") ; (2) *învăţarea şi prelungirile ei în didactică* (cap : „Condiţionarea, un model elementar al învăţării" ; „Învăţarea senzorio-motorie" ; „Învăţarea verbală (inteligenţă) ; „Surse de distorsiune în procesul învăţării" ; „Teoria învăţării şi programarea pedagogică") ; (3) *măsurarea aptitudinilor şi rezultatelor şcolare* (cap. : „În căutarea unei metrii") ; (4) *contextul social-şcolar* (cap. : „Clasa de elevi ca formaţie psiho-socială") ; (5) *cunoaşterea şi evaluarea elevului de către educator* (cap. : „Fişa şcolară, premisele psihologice şi aspecte pedagogice" ; „Metode şi tehnici de cunoaştere a elevilor").

În prima parte a volumului, I. Radu oferă o imagine condensată asupra stadiilor de dezvoltare psihică a copilului, scoţînd în evidenţă particularităţile de ansamblu ale unor etape „clasice" ale evoluţiei şi mai ales factorii de care depinde această dezvoltare. Autorul consideră că tratarea psihologică a acestor probleme nu are sens decît dacă ele sînt „văzute" în corelaţie cu contextul, cu cadrul social. Numai în relaţie cu poziţia de elev şi cu cerinţele sociale derivate din această poziţie se poate defini personalitatea în trăsăturile ei modale. Pe acest tipar fiecare elev brodează apoi varianta sa personală, care este condiţionată de inteligenţa şi de caracterul copilului, de stadiul său de dezvoltare, de condiţiile lui de viaţă şi de muncă.

Analizînd în continuare mecanismele şi procesul învăţării, se accentuează importanţa autocontrolului şi autoreglării, a raportului dintre componenta intelectuală şi cea motivaţională, a relaţiei cunoştinţe — deprinderi. De asemenea, expunînd învăţarea verbală, autorul include : însuşirea noţiunilor, formarea operaţiilor intelectuale (învăţarea pe modele) şi procesele mnemice în învăţare. Procesele respective sînt integrate în principiu în scara transformărilor succesive de la acţiuni materiale la operaţii mintale. I. Radu subliniază însă că interiorizarea nu reprezintă o simplă „lectură perceptivă" sau o simplă „reiterare a acţiunii în planul reprezentării sau gîndirii" (p. 83), fiind vorba, în fapt, de prelucrări calitative, de schematizări şi prescurtări.

În capitolul *Surse de distorsiune în procesul învăţării*, se analizează aspecte legate de incongruenţa codurilor, de atenţie, oboseală şi interferenţa cunoştinţelor şi deprinderilor. Punînd problema în termenii congruenţei celor două coduri (al educatorului şi al elevului), autorul examinează cu multă fineţe specificul psiho-educativ al conţinutului şi dinamicii schemei de comunicare, evidenţiind riscurile şi dificultăţile legate de disjuncţia codurilor. O problemă majoră este aceea de a da prioritate aspectului psihogenetic în raport cu logicul, de a depăşi, deci, riscul proiectării în mintea şcolarului mic şi mijlociu a formelor şi mecanismelor proprii gîndirii adultului.

Cunoscut specialist în teoria învăţării şi programării pedagogice, beneficiind de o experienţă proprie de cercetare în acest domeniu, I. Radu oferă sugestii pertinente şi avertizează asupra pericolului căderii într-o didactică prea simplificată.

Capitolul *În căutarea unei metrii* se ocupă atît de măsurare, înţeleasă în conţinutul ei mai larg, cît şi de cazuri speciale ale acesteia (teste psihologice propriu-zise, teste docimologice, tehnici de etalonare).

Celelalte secţiuni ale cărţii vizează clasa ca grup social, „radiografierea" relaţiilor interpersonale, cunoaşterea elevului. Şi în abordarea acestor teme autorul face dovada unui remarcabil simţ al selecţiei şi ingeniozităţii de armonizare a achiziţiilor din domeniul psihosocial. Probleme ca cele ale facilitării sociale, ale „normării" şi „decentrării" în funcţie de grup, ale utilizării chestionarului „prin procură" etc., sînt prezentate cursiv, cu o succesiune firească, înserîndu-se cu fermitate propria poziţie.

Ceea ce trebuie subliniat cu deosebire este faptul că, fiind bazată pe cercetări proprii experimentale, lucrarea de faţă reflectă o cunoaştere „din interior" a şcolii. Necesitatea de a ţine seama de condiţiile reale, obişnuite, ale şcolii şi de a se adresa eficient cadrului didactic este explicit formulată, de altfel, atunci cînd se vorbeşte de fişa şcolară propusă de autor.

Faptul că lucrarea este centrată pe problemele reale ale şcolii noastre, fiind totodată o reuşită sinteză a achiziţiilor ştiinţifice mai relevante din literatura autohtonă şi mondială, îi conferă o mare operaţionalitate. Se are necontenit în vedere convertirea datelor ştiinţifice în concluzii şi premise pentru activitatea didactică. Lucrarea se adresează unui registru larg de cititori : învăţători, profesori, studenţi, cercetători. La accesibilitatea şi eficienţa volumului contribuie şi limbajul utilizat de autor. Textul este de o mare densitate de idei, profunzime, claritate şi precizie avînd, în acelaşi timp, accentuate valenţe de fineţe expresivă. Recent, lucrarea a primit premiul „Vasile Conta", atribuit de Academia Republicii Socialiste România pe anul 1974.

* Ion Radu, *Psihologie şcolară*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1974.

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

În atenția colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

Redacția : București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

Tiparul executat sub cd. 1015 la I. P. „Filaret", Str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București, Republica Socialistă România